

FECLEUSE

FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

BOLETIM N.º 277

SOCIOLOGIA I - N.º 10

SÃO PAULO

BRASIL

1963

118

12
10

LUIZ PEREIRA

O MAGISTÉRIO PRIMARIO NA SOCIEDADE DE CLASSES

Tôda correspondência deverá ser dirigida ao Departamento respectivo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo — Caixa Postal 8 105, S. Paulo, Brasil.

All correspondence should be addressed to the Department concerned
Caixa Postal 8 105 S. Paulo, Brasil.



Impresso na Seção Gráfica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em 1963

BOLETIM N.º 277
SOCIOLOGIA I - N.º 10
SÃO PAULO
BRASIL
1963



LUIZ PEREIRA

O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO NA SOCIEDADE DE CLASSE

— Contribuição ao estudo sociológico de
uma ocupação na cidade de São Paulo.

**COMPOSTO E IMPRESSO NA SECÇÃO GRÁFICA DA
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

1963

PREFACIO

Este livro grangeou ao autor, ao ser apresentado como tese de doutoramento à Cadeira de Sociologia I, elogios fundamentados de alguns dos mais competentes especialistas com que contamos no campo da educação. Os examinadores puderam louvar a seriedade das investigações, feitas para atingir os resultados aqui coligidos; a extrema modéstia com que Luiz Pereira como que se esconde atrás das brilhantes e pertinentes descrições e análises, que dão sentido e iluminam o aproveitamento teórico daqueles resultados; enfim, o escritor sóbrio e comedido, que teve talento para expor suas conclusões de maneira sintética, mas ao mesmo tempo clara, precisa e bela. Na verdade, estamos diante de uma obra que atesta a profunda renovação sofrida pelo estudo sociológico da educação escolarizada no Brasil. Já não se pensa, apenas, em superar o atraso em que nos encontramos em matéria de ensino, diante dos “países adiantados”. Procura-se colocar os modernos recursos da ciência a serviço da pesquisa sociológica e debater-se os nossos “problemas educacionais” à luz dos dados empíricos e das interpretações conclusivas que assim se obtêm. Por isso, este livro reitera e amplia a significação da obra anterior (**A Escola numa Área Metropolitana**), com que Luiz Pereira se lançou entre os cientistas sociais brasileiros. Ela atesta o que já conseguimos fazer na esfera dos estudos de sociologia educacional e, mais do que isso, afirma uma orientação rigorosa na fase de investigação e de tratamento analítico dos dados de fato, que não ignora a função básica da ciência como “instrumento” de consciência e de transformação da realidade.

O importante é que tudo isso se faz em torno de um tema que se torna central, neste momento de transição. O professor e seus papéis sociais na sociedade: como recrutamos os mestres-escolas do ensino primário; que formação lhes proporcionamos e como ela se relaciona com as vicissitudes e as exigências das carreiras que se abrem a êsses intelectuais em nosso meio; como se processou e quais são os efeitos patentes da profissionalização do professor primário; quais são os caracteres do magistério primário descrito em termos de situação de classes e de

suas orientações ideológicas, como participantes das classes médias; por fim, como o magistério primário tende a defrontar-se com os dilemas da mudança econômica, social e política, que está alterando a ordem da sociedade nacional, como uma categoria social que tem enorme responsabilidade perante as identificações da juventude e a construção do “nosso” mundo de amanhã. Em cada uma de suas páginas, notam-se o mesmo equilíbrio e a mesma ânsia de converter a descrição e as análises em respostas ponderadas, judiciosas e maduras às questões que são essenciais, deixando-se de lado a antiga propensão brasileira a mistificar o assunto, como se o professor tudo recebesse e tudo desse em troca à coletividade. Com ternura mas com objetividade, Luiz Pereira salienta os principais traços assumidos pela degradação econômica e social dessa nobre ocupação. Demonstra o quanto estamos longe de cercá-la de condições mínimas de eficácia, de segurança e de dignidade efetiva. E não deixa de apontar a parte que os próprios mestres-escolas tomam no processo, acomodando-se à deterioração da escola primária ou aceitando com relativa passividade a degradação simultânea de sua renda, de seu prestígio social e da liderança responsável que deveriam exercer como mentores dos processos educativos nesse nível do ensino.

O que se poderia dizer desse estudo? Como obra sociológica, êle se afirma como uma contribuição notável, que situa nossos especialistas em primeira plana, mesmo no confronto com colegas que contam, muitas vezes, com melhores condições de trabalho, maior estímulo e reconhecimento pronto do valor de suas contribuições. Em face da situação brasileira atual, êle sugere três coisas distintas. Primeiro, que conseguimos praticar a investigação empírica na sociologia seguindo alvos muito complexos. Um investigador isolado é capaz não só de tirar proveito das técnicas de pesquisa da moderna sociologia empírica; mas, pode fazer isso segundo moldes que permitem evitar o tormento da acumulação de materiais empíricos destituídos de significado para o progresso da teoria sociológica. O autor sabe o que busca: as suas investigações visam a “render conta” de certos fatos e de certos problemas, seja no contexto da comunidade investigada e da ordem social nacional em que ela se insere, seja na perspectiva mais ampla e geral, em que se impõe descobrir explicações para a motivação do comportamento humano e a integração das ocupações intelectuais em dado estilo de vida. Segundo, o modo rigoroso, objetivo e ambicioso de proceder às investigações e às interpre-

tações não exclui o cientista do mundo em que êle vive: ao contrário, por aí se define e se dá a **sua comunicação com os “outros”**. O mito do professor herói esfacela-se irremediavelmente; em seu lugar, surge a dura necessidade de formar o especialista e o profissional. Nesse contexto histórico-social, precisamos mais do que antes e provavelmente ainda mais que no futuro remoto conhecer adequadamente as facetas dêsse terrível processo. O professor primário, expelido das regalias de uma condição estamental, que o prendiam ao Brasil tradicionalista, degradado economicamente e desmoralizado socialmente, emerge no mundo que se está criando com a modernização da sociedade brasileira como uma das forças que irão determinar a “escala de grandeza” da nossa participação da civilização moderna, baseada na ciência, na tecnologia científica e no ideal de educação produzido por ambas. As análises de Luiz Pereira focalizam êsses aspectos dramáticos da modernização da sociedade brasileira, o que localiza sua contribuição como um documento de extraordinária importância, no futuro, e faz dela, no presente, uma obra marcante de tomada de consciência e de posição por parte do magistério primário paulista. Terceiro, uma ocupação que se enreda, de modo tão variegado, complexo e profundo com interesses e valores sociais básicos do **mundo que está em crise** e do **mundo que germina** aos nossos olhos, no Brasil contemporâneo, oferece também uma perspectiva para conhecer-se a ordem social condicionante. Não se trata, porém, de fornecer mais um perfil intelectualista e estático da sociedade brasileira. Mas, de descrevê-la através dos processos tumultuosos e desordenados, pelos quais os homens estão construindo um novo estilo de vida, em que a educação escolarizada aparece como uma condição normal da existência e como requisito moral do tipo de pessoa que se pretende formar. O que há de lamentável nas insuficiências dos tateios com que nos aproximamos dêsse fim; em que sentido êsses tateios traduzem aspirações que são em si mesmas grandiosas e como elas se convertem em realidade, com a participação consciente, deformada ou vacilante dos mestres-escolas do ensino primário, eis o que acaba sendo essencial. Aí, passamos dos métodos e das teorias para uma visão macro-sociológica das coisas, que nos mostra a sociedade brasileira em busca de um novo padrão de civilização, lutando por conquistar autonomia econômica, política e cultural.

Portanto, como acontece com outros trabalhos dos cientistas sociais da nova geração, nos quais se afirma orientação

metodológica semelhante, o livro do Dr. Luiz Pereira é rico de sugestões e contém uma fecunda contribuição científica. Avaliado em termos metodológicos e teóricos, anuncia o enorme avanço que demos nos últimos quinze anos nos campos da sociologia da educação e da sociologia do trabalho (considerando-se o magistério como forma de ocupação); avaliado sob o impacto dos conhecimentos que põe ao nosso alcance, revela-se como uma obra-mestra, que desvenda de nôvo ângulo a situação do magistério primário e o próprio processo histórico em que êle se acha envolvido, na formação da sociedade de classes no Brasil.

Essas razões levaram-me a acolher com compreensível júbilo a disposição do Dr. Luiz Pereira, de permitir que se incluísse **O Magistério Primário na Sociedade de Classes** na coleção de boletins da Cadeira de Sociologia I. Faço votos que êste livro vença a estranha desdita que pesa, invariavelmente, sôbre as “**publicações acadêmicas**”, quase sempre ignoradas ou negligenciadas pelos leitores, encontrando a ressonância que merece, por suas qualidades científicas e literárias, bem como fazendo a brilhante carreira a que faz jus, como ensaio sociológico de grande atualidade e de rara penetração explicativa.

São Paulo, 4 de Maio de 1963

Florestan Fernandes

APRESENTAÇÃO

Esta monografia relata os resultados de uma pesquisa de campo sobre o magistério primário público estadual do município de São Paulo. Existe ligação entre este estudo e outro realizado anteriormente pelo autor, acerca do funcionamento interno e das relações de uma escola primária com o meio social local constituído por uma zona residencial operária da periferia da área metropolitana de São Paulo. Problemas de investigação selecionados para esta pesquisa sobre o magistério já haviam sido levantados naquela ocasião, e a continuidade entre as duas pesquisas fôra, então, mencionada na publicação da primeira delas (1).

Dentre as perspectivas passíveis de escolha numa abordagem sociológica do magistério primário público, o autor adotou quatro, julgadas como as mais fecundas para chegar a uma caracterização genérica dessa ocupação. Elas levam a encarar o magistério primário, desempenhado predominantemente por pessoas do sexo feminino, como uma das categorias ocupacionais por meio das quais se processa a participação da mulher na população economicamente ativa; a focalizar a formação escolar e a carreira profissional dos professores primários; a estudar o comportamento dos professores em face da sua situação de trabalho no sistema escolar primário público estadual; e a considerá-los como componentes das camadas sócio-econômicas médias. Como não se pretende analisar através dos professores a estrutura e a dinâmica das escolas, este estudo, embora cuide de certos aspectos internos do sistema escolar primário público estadual, apresenta-se antes como contribuição para o conhecimento sociológico de uma cate-

(1) Luiz Pereira, **A Escola numa Área Metropolitana**, Boletim n.º 253 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da U.S.P., São Paulo, 1960, p. 140.

ria ocupacional, mais do que como subsídio para a investigação sociológica das escolas primárias.

A primeira parte do texto versa sobre questões metodológicas. Os quatro capítulos subseqüentes expõem e interpretam o material empírico disponível, relativo aos aspectos do magistério primário abrangidos pelas perspectivas estabelecidas para a análise dessa categoria ocupacional. Na sexta e última parte procura-se sintetizar os resultados conseguidos, oferecendo-se uma caracterização global do magistério primário público, através da integração das perspectivas fixadas no seu estudo.

Esta monografia representa o produto de um empreendimento razoavelmente longo e trabalhoso, inexequível sem a cooperação de grande número de pessoas e instituições. A todas o autor se sente agradecido, principalmente àquelas cuja colaboração lhe foi mais decisiva: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, na pessoa do Prof. Darcy Ribeiro, pelo financiamento (2); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, na pessoa de seu diretor, Prof. Dr. Paulo Guimarães da Fonseca, pelas facilidades de várias ordens concedidas durante a pesquisa; Celso de Rui Beisegel e Carmen Sylvia Junqueira de Barros Lima, pelo auxílio na fase de coleta de dados; Maria Cecília Ferro Donnangelo, pelos trabalhos de tabulação do material; e Prof. Édison Galvão, por sugestões à análise estatística das informações coligidas. Agradecimentos especiais são dirigidos ao Prof. Dr. Florestan Fernandes, a cujo estímulo e orientação crítica este estudo deve muito das qualidades que tenha.

São Pulo, agosto de 1961

(2) A possibilidade de realização da presente pesquisa foi dada pela sua inclusão no "Programa de Pesquisa sobre Os Processos de Urbanização e Industrialização do Brasil", patrocinado e financiado pelo CBPE. Uma notícia sobre esse Programa encontra-se em **Educação e Ciências Sociais**, ano V, vol. 7, n.º 13, pp. 138-9.

I

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Como introdução ao relato dos resultados de uma pesquisa de campo, êste capítulo destina-se a informar e tecer algumas considerações sôbre os tipos de material empírico utilizado, os procedimentos adotados na coleta dos dados originais e os recursos teóricos empregados na análise e interpretação de todo o material que se reuniu.

Material Empírico e sua Obtenção

A parte nuclear desta monografia baseia-se em dados originais, no sentido de terem sido especialmente levantados para a execução do projeto de pesquisa sôbre o magistério primário, através de instrumentos também especialmente construídos para essa finalidade. No entanto, recorreu-se ainda a ponderável conjunto de dados diversos dos primeiros quanto à proveniência, cuja fonte será referida nas passagens em que forem apresentados. Êsse segundo tipo de material empírico pode ser categorizado como **primário** ou **secundário**. Na primeira categoria caem as cifras censitárias, a legislação “escolar” os artigos e notícias de jornais comuns ou de revistas editadas por “associações de classe”, as informações sôbre os salários do funcionalismo público, etc. A outra categoria é formada por ensaios, artigos e monografias nacionais e estrangeiros sôbre aspectos abrangidos por esta investigação sôbre o magistério ou tangentes a êles, independentemente do cunho sociológico, histórico, administrativo, etc. que tais estudos possam ter. A respeito do material original cabem algumas considerações sôbre a sua obtenção (amostras investigadas, técnicas de coleta, etc.) e análise.

POPULAÇÕES E AMOSTRAS. — Definiu-se o professor primário público estadual como pessoa que desempenha atividades docentes em estabelecimentos de ensino primário fundamental comum, remuneradas pelo Governo Estadual. Ficaram, assim, excluídos os professores que lecionam apenas em escolas do Poder Público Municipal e nas mantidas por entidades privadas — tipos êsses que formam, com os estabelecimentos do Poder Público Estadual, os três conjuntos de escolas primárias existentes na área do município de São Paulo. Essa exclusão apoia-se principalmente nas diferenças entre os três tipos de escolas primárias, que se mostrarão numa das secções do capítulo III. Se se visasse a estudo comparativo entre os sistemas escolares públicos estadual e municipal e entre êstes e as escolas privadas, tais diferenças contariam tanto que nada justificaria deixar de lado os professores em exercício apenas nos estabelecimentos públicos municipais e particulares. Todavia, a presente pesquisa tem escopo mais limitado, embora no futuro possa servir como peça de um estudo comparativo como o sugerido. Por outro lado, dois outros argumentos, secundários em face do mencionado, também fundamentam a restrição da pesquisa aos professores das escolas públicas estaduais. O primeiro refere-se às matrículas nos três tipos de escolas primárias, fornecendo uma indicação da menor grandeza dos setores particular e público municipal no campo do ensino primário da Capital: dos 364 565 alunos matriculados em 1958, 50 190 freqüentavam estabelecimentos particulares; 50 067, escolas públicas municipais; e 264 308, escolas públicas estaduais (1). O outro argumento diz respeito ao fato de muitos mestres de escolas públicas estaduais trabalharem também em escolas públicas municipais e particulares, conforme se evidenciará no capítulo próximo. Segundo informações obtidas de órgãos da Secretaria da Educação do Estado, a população de professores primários públicos estaduais do município de São

(1) Cf. **Pesquisa e Planejamento**, ano III, vol. 3, p. 117. O total publicado é de 364 535, contendo provavelmente um pequeno erro de imprensa.

Paulo compreendia, em fins de 1958, 7 280 indivíduos com regência de “classe”, seja como efetivos ou não.

Tratando-se de pesquisa sobre uma categoria ocupacional especializada e letrada, como ocorre com o magistério primário público, torna-se imperiosa a preocupação com a formação profissional dos membros componentes dessa categoria. No caso do magistério primário, tal preocupação significa cuidar das escolas normais que têm, como principal função manifesta, a formação profissional dos mestres de escolas primárias. Estas e as escolas normais constituem, por assim dizer, o complexo do ensino primário no interior do sistema escolar mais inclusivo e diversificado. Por isso, além das informações solicitadas dos professores primários sobre a sua formação profissional escolarizada, procurou-se investigar também os atuais normalistas e professores de escolas normais. Sem dúvida, os dados deles coligidos valem somente como complementação dos conseguidos dos próprios professores primários, pois não se dispõe de critério para validar a extrapolação, para o passado, da situação dos atuais alunos e mestres das escolas normais. Demais, os professores primários públicos pesquisados foram recrutados dentre os diplomados por escolas normais localizadas, em grande parte, fora do município de São Paulo e, no entanto, as condições que cercaram a realização da pesquisa possibilitaram estudar apenas as escolas normais situadas na capital do Estado. Aquêles professores foram, ainda, diplomados por escolas normais públicas ou particulares. Dada essa situação, a pesquisa incidiu sobre alunos e professores desses dois tipos de escolas normais. A determinação do total populacional de normalistas e do de professores de escolas normais do município de São Paulo resulta de dados compulsados na Secretaria da Educação do Estado, relativos a meados de 1959. Montam, respectivamente, a 3 848 e 651 indivíduos (2).

(2) O total de 3 848 normalistas matriculados no município de São Paulo representa 20,1% do total de 19 094 normalistas matriculados no Estado de São Paulo inteiro, no princípio do ano letivo de 1959. Cf. *Sinopse Estatística do Ensino Médio*, 1959, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1959.

O estudo direto dos professores primários, normalistas e professores de escolas normais recaiu em amostras sorteadas de cada uma dessas três populações. Os esquemas de amostragem adotados diferem segundo os universos focalizados. Por extração casual simples escolheram-se 5% dos professores primários, obtendo-se um total de 364 unidades amostrais. Na segunda etapa da pesquisa, procurou-se intensificar o estudo dos professores primários, como melhor se notará logo adiante. Para a execução dessa fase, as 14 pessoas de sexo masculino, contidas na amostra de 364 professores primários, foram deixadas de lado e sorteu-se uma sub-amostra das 350 professoras, composta por 50% delas — 175 casos —, selecionadas por extração a intervalos regulares. Para eventuais substituições de unidades dessa sub-amostra (correspondente a 2,5% da população de professoras primárias), providenciou-se ainda um sub-amostra suplementar formada por 10% dos casos incluídos na amostra de 350 professoras e não destacados para a primeira sub-amostra, tendo-se também dirigido a extração dessa sub-amostra suplementar pelo critério de intervalos regulares.

O procedimento seguido na composição da amostra de normalistas consistiu em selecionar casualmente casos correspondentes à quota de 5% calculada para cada total de alunos matriculados, em meados de 1959, em cada “classe” escolar (turma de alunos) de todas as escolas normais do município de São Paulo. Fixou-se, assim, o total amostral de 193 normalistas. Pelo mesmo processo foram extraídos os professores de escolas normais, em número relativo à quota de 20%, computada sobre o total de professores existentes, em meados de 1959, em cada escola normal do município. Essa amostra de professores de escolas normais englobou 130 casos. A amostra de normalistas e a de professores de escolas normais consistem, portanto, em amostras estratificadas em que os estratos são respectivamente “classes” escolares e escolas.

Quanto aos dados originais relativos aos professores primários e aos normalistas, não resta dúvida de que melhor seria se proviessem de amostras mais extensas do que as extraídas, pois se aumentaria a precisão dos resultados advindos da sua

análise estatística. Lembre-se apenas que — como sói acontecer em estudos dessa natureza — se opera a interferência, como condição limitativa de alvos técnico-teóricos mais ambiciosos e aprimorados, de um fator extra-teórico consistente no montante do financiamento à pesquisa de campo.

INSTRUMENTOS DE COLETA E SUA APLICAÇÃO. —

Para a coleta dos dados originais utilizaram-se dois tipos de instrumentos: questionários e formulário. Construíram-se três questionários: um para professores primários, outro para normalistas e ainda outro para professores de escolas normais. Os três questionários foram testados em Araraquara, SP. O teste visou à compreensão, pelos respondentes, das questões formuladas; à explicitação dêsse ou daquele aspecto abordado; à eliminação de quesitos que se mostrassem menos relevantes; à inclusão de outros quesitos, etc. Não se pretendeu, com essa operação, pôr à prova a pertinência do plano elaborado. Após o teste procedeu-se à reelaboração dos questionários. Em sua forma definitiva, foram aplicados por alunos e ex-alunos dos cursos de Ciências Sociais, de Filosofia e de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da U. S. P. — pessoas essas com experiência prévia em pesquisa e mais que habilitadas para a tarefa de aplicar questionários.

As normas seguidas na aplicação variaram segundo a categoria dos pesquisados. No caso dos normalistas, o pesquisador, consultando o “livro de chamada” de cada “classe” escolar, destacava, de modo o mais casual possível, os nomes daqueles que deveriam participar da quota de 5%; entregava-lhes o questionário e aguardava o seu preenchimento imediato. No caso dos professores de escolas normais, o pesquisador também compunha da mesma forma a quota de 20%; distribuía-lhes o questionário que depois de alguns dias — em geral uma semana — era por êle recolhido. No caso dos professores primários, o pesquisador conhecia antecipadamente quem deveria responder ao questionário; entregava-o diretamente à pessoa sorteada ou, não a encontrando, ao indivíduo que a substituiu na regência da “classe”; e voltava dias depois para o re-

colhimento. Registre-se o número muito pequeno de tais substituições, permitindo admitir que não viciaram a amostra dos professores primários. Qualquer que fôsse a categoria dos pesquisados — normalistas, professores de escolas normais ou de escolas primárias —, na ocasião do recolhimento dos questionários o pesquisador fazia uma leitura das respostas, com o fito de verificar se as instruções para o preenchimento do questionário, dadas ao pesquisado no próprio questionário, tinham sido obedecidas. Em situações de inobservância de tais instruções, o pesquisador solicitava ao respondente a “correção” que se fazia necessária. Apesar dessa precaução, alguns questionários não possuem tôdas as respostas pedidas. Anote-se, ainda, a inexistência de “evasão” de questionários.

A aplicação dos questionários aos professores primários desenrolou-se durante o segundo semestre de 1959. A dos destinados aos normalistas e professores de escolas normais, iniciada nessa mesma época, concluiu-se em fins de 1960. No primeiro semestre dêste ano procedeu-se a um exame das respostas colhidas dos professores primários através do questionário, com o intuito de sondar quais aspectos se manifestavam como mais relevantes para uma abordagem mais penetrante, a ser realizada por meio de outro instrumento de coleta de dados. Com fundamento nessa exploração preliminar, decidiu-se concentrar a pesquisa em determinados setores da realidade coberta pelo questionário e optou-se pela construção de um formulário a ser aplicado, em situação de entrevista, a 50% das professoras primárias participantes da amostra sujeita ao questionário. Essa aplicação ocorreu no segundo semestre de 1960, ficando a cargo de alunos da Escola de Sociologia e Política de São Paulo — também êles suficientemente experientes na utilização dessa técnica. Entre a aplicação do questionário e a do formulário aos professores primários houve, portanto, o lapso de um ano mais ou menos. Das 150 professoras sorteadas dentre as respondentes do questionário, 16 não puderam ser localizadas e tiveram que ser substituídas por outras, constantes da sub-amostra suplementar acima referida.

Apenas subsidiariamente recorreu-se, além do uso de questionários e formulários, a algumas entrevistas “ocasionais”. No comêço de 1961 o próprio autor entrevistou 10 professoras e 2 professores primários escolhidos dentre os submetidos ao questionário, com o objetivo de melhor compreender a situação do magistério revelada pelo questionário e pelo formulário. Essas entrevistas, consistentes em **estudos de caso**, confirmaram as experiências anteriores do autor, vindas da pesquisa que executara numa escola primária pública estadual com 42 professores (ocasião em que recorreu em grande escala à entrevista e à observação direta) e também de prolongada convivência com professores primários (3).

Não se arrolam aqui os aspectos da situação dos professores primários, normalistas e professores de escolas normais, abordados pelos questionários e pelo formulário, porque podem ser apreendidos de imediato pela simples leitura dos quesitos que os constituem, impressos no “Apêndice”. Quanto à confiança merecida pelos dados, fixou-se como critério a coerência entre as respostas fornecidas por uma mesma pessoa, e entre as respostas obtidas e o conhecimento prévio da situação possuído pelo autor — aliás corroborado pelas entrevistas posteriormente efetuadas, acima aludidas. Contribuem para a confiança depositada nas respostas três fatos importantes do ponto de vista metodológico: a atitude favorável da quase totalidade dos pesquisados em face da investigação; o seu nível de escolarização facilitador de reações verbalizadas orais ou escritas; e a prática de responderem a questionários e preencherem formulários, seja como objetos de pesquisa ou não.

Análise e Interpretação dos Dados

O tipo de questionário e de formulário utilizados propicia um tratamento quantitativo dos dados por eles coligidos. Para êsse mesmo tratamento se é conduzido pela forma de investigação das populações focalizadas: a de amostragem. As elaborações sofridas pelos dados originais abrangem cálculos de

(3) Veja-se Luiz Pereira, *ob. cit.*, “Introdução”.

proporções, de medidas de posição central e de dispersão; a verificação de existência ou não de associação entre certas variáveis; a estimação e prova de significância de resultados amostrais. Os estimadores obtidos são, pelos processos de amostragem usados, não-viesados (*).

Evidentemente, o tratamento quantitativo dos dados originais levantados depende da exploração sociologicamente relevante desses dados, orientada pelos objetivos da pesquisa, firmados na “Apresentação”. Por isso, desenvolveram-se apenas as elaborações quantitativas mais significativas para obter-se uma caracterização genérica do magistério primário público, deixando-se de lado outras elaborações quantitativas possíveis dos mesmos dados. Demais, a análise estatística efetuada apresenta-se como um dos recursos para a interpretação sociológica da realidade estudada. Essa interpretação não se fundamenta apenas naquela análise: apoia-se também em dados não levantados de modo sistemático pelo autor e, sobretudo, em esquemas de referência conceitual tomados à “teoria sociológica” pertinente ao contexto focalizado. Como essa interpretação se prende — conforme se vem repetindo — a quatro perspectivas analíticas, certos resultados aparecem em mais de uma passagem do texto, sendo em cada uma encarados por um ângulo diverso.

Com a expressão “teoria sociológica” deseja-se significar, simplesmente, o conjunto dos recursos teóricos utilizados na interpretação do material empírico disponível. A esse respeito, impõem-se algumas considerações complementares que visam impedir um falso juízo acerca dos recursos teóricos de que se irá valer: o de que estes se combinam numa espécie de sincretismo sociológico, porque tomados de sociólogos com orientações intelectuais e ideológicas díspares, senão divergentes. Como se notará, no transcurso do texto inteiro serão usados conceitos e mesmo quadros de referência conceitual parciais elaborados ou, ao menos, bas-

(*) Deixa-se de incluir nesta edição, em “Apêndice”, as tabelas contendo os dados brutos originais, que sobrecarregariam desnecessariamente o volume.

tante empregados por sociólogos que seriam inconciliáveis, se se tentasse aproximá-los pelos seus sistemas conceituais básicos e princípios fundamentais da perspectiva de abordagem do social que adotam. Justamente porque não interessa chegar ao fundo dêsses pensamentos sociológicos — mas sòmente interpretar um determinado segmento diminuto da realidade social — é que se evitou o apêgo exclusivo e total a um dêles apenas; e também se conseguiu, tendo em vista as exigências interpretativas do material empírico explorado, constituir um conjunto de conceitos consistentes entre si, embora provindos de fontes as mais diversas e até heterogêneas. Mais ainda: ao que parece, não existe outra alternativa a seguir, no caso, porquanto os “grandes” sistemas sociológicos se prendem a diferentes preocupações de seus formuladores, interessados em diferentes conteúdos, setores, níveis e amplitude da realidade social — disso resultando uma quase especialização por diferenciação de um sistema em face de outros, quanto aos conceitos e relações de conceitos que desenvolvem; sem se falar, òbviamente, nas mencionadas variações quanto aos princípios últimos a que tais conceitos se filiam. Êsse estado da teoria sociológica e a multiplicidade de facetas da realidade aqui estudada justificam, portanto, o procedimento teórico do autor (4), que também inclui, em virtude da natureza dos fatos enfocados, a utilização de uns poucos conceitos não correntes na moderna sociologia, mas em economia (5).

-
- (4) Registre-se, sem discutir-lhes os resultados, algumas tentativas de integração de diferentes “grandes” sistemas sociológicos — com o que não se pretende, absolutamente, sequer compará-las com a limitada argumentação acima. Está-se pensando nos alvos e no conteúdo de obras como estas: Talcott Parsons, **The Structure of Social Action**, The Free Press, Glencoe, 1949; Karl Mannheim, **Sociologia Sistemática**, trad., Ed. Revista de Derecho Privado, Madrid, 1960; Florestan Fernandes, **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica**, Cia. Ed. Nacional, São Paulo, 1959; George Gurvitch, **Traité de Sociologie** (caps. 1 e 2 da Parte I, caps. 1 a 6 da Parte II e cap. I da Parte IX), Presses Universitaires de France, Paris, 1958, (tomo I), e 1960 (tomo II).
- (5) Não cabe aqui atacar nem defender a multiplicação das chamadas ciências do homem. À guisa de ilustração, cite-se o livro de Talcott Parsons e Neil J. Smelser, **Economy and Society**, cujo subtítulo anuncia o esforço dos autores “para a integra-

Sem dúvida, só se pôde montar o arcabouço teórico de que se serve neste trabalho por ter-se fixado um ponto de vista sociológico inclusivo, capaz de permitir a integração dos conceitos e esquemas conceituais parciais selecionados. Esse ponto de vista reside na concepção, expressa por Mauss, na frase “fenômenos sociais totais”, e que leva a ver o parcial no total, estudando os aspectos daquele como manifestações da pluridimensionalidade do social, indagando das interconexões do setor em análise com os demais componentes do tipo de sistema social global onde se insere (6). No caso do magistério primário estadual paulistano, esse tipo consiste no sistema urbano-industrial capitalista, que vem sendo realizado por São Paulo em seu desenvolvimento. Poder-se-ia objetar que a sociologia ainda não alcançou, no Brasil, um conhecimento bem consolidado desse sistema global que historicamente entre nós se realiza; que sobre esse sistema não se dispõe senão de estudos aproximativos ou fragmentários — o que é verdadeiro. Todavia, esse mesmo conhecimento já obtido tem evidenciado que nosso sistema urbano-industrial repete grandemente, nos seus aspectos até então investigados, traços característicos de sistemas urbano-industriais mais antigos e mais intensamente estudados (7). Essa recorrência propicia o aproveitamento de conclusões válidas para esses outros sistemas globais, na sondagem do sistema urbano-industrial vigente em São Paulo. Evidentemente, trata-se de utilização feita sob a forma de hipóteses explicativas, sempre resguardada pela consciência de o nosso sistema urbano-industrial achar-se relativamente pouco evo-

ção entre a teoria econômica e a social” (The Free Press, Glencoe, 1956). Anote-se que a tendência ao formalismo sociológico de Parsons pesa fortemente nessa obra. A essa orientação formalista pretendeu-se escapar na presente monografia sobre o magistério. Para uma discussão daquele problema veja-se, por ex., Karl Mannheim, “The Place of Sociology”, pp. 195-208 de **Essays on Sociology and Social Psychology**, Routledge & Kegan Paul, London, 1953.

- (6) Marcel Mauss, **Sociologie et Anthropologie**, Presses Universitaires de France, Paris, 1950, esp. pp. 273-9.
- (7) Por exemplo, quanto à profissionalização feminina — assunto esse parcialmente focalizado no presente estudo, cujos resultados se coadunam com os de estudos estrangeiros sobre o tema.

luído e possuir uma existência em grande parte heteronômica — ao contrário da condição autonômica das sociedades capitalistas mais avançadas, de cujo acêrvo sociológico se lança mão para suprir a bagagem sociológica acumulada por pesquisa direta da realidade brasileira e particularmente da paulista. Precauções dessa ordem acham-se subjacentes nesta investigação de um pequeno setor do sistema urbano-industrial brasileiro, constituído pelo magistério primário público estadual da área metropolitana de São Paulo. Ao mesmo tempo, como no estudo dêste se tentou sempre não perder de vista a totalidade do sistema social global, admite-se que esta monografia fornece uma contribuição fragmentária que, integrada a outras, permitirá no futuro uma interpretação inclusiva e detalhada do nosso sistema urbano-industrial.

Talvez pareça pretensioso diante dos modestos resultados alcançados, mas ainda assim se diga que com tais preocupações teóricas se visou explorar o tema na linha por Wright Mills denominada “tradição sociológica clássica”, caracterizada principalmente pelas “espécies de questões que os praticantes (sociólogos) se propõem e pela maneira pela qual êles procuram respondê-las” (8). O interêsse por um determinado tipo de totalidade histórico-social está sempre na base dessas questões e respostas — em regra, o tipo consistente nas sociedades capitalistas, o que se explicaria pelas próprias origens e funções da sociologia como técnica social racional (9). O princípio heurístico inerente à concepção dos fenômenos sociais totais é dos que situam o pesquisador nessa linha de re-

(8) C. Wright Mills (org.), **Images of Man: the Classic Tradition in Sociological Thinking**, George Braziller, Inc., New York, 1960, p. 2.

(9) Sobre a vinculação das preocupações sociológicas clássicas às sociedades capitalistas, vejam-se, dentre outros, C. Wright Mills (org.), **Images of Man**; e Florestan Fernandes, **Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada**, Liv. Pioneira Ed., São Paulo, 1960. Sociologia como técnica racional de diagnóstico, cf. Karl Mannheim, **Man and Society in an Age of Reconstruction**, Routledge & Kegan Ltd., London, 1954; e Florestan Fernandes, *ob. cit.* Sobre êsses dois temas, veja-se ainda Hans Freyer, **Sociologia: la Ciencia de la Realidad**, trad., Ed. Losada S. A., Buenos Aires, 1944.

flexão sociológica, mesmo quando se ocupe simplesmente de um segmento do sistema social global de determinado tipo histórico (10) — o magistério primário, por exemplo. Firmado desde o primeiro esboço de planejamento da pesquisa em relato, êsse princípio heurístico não só guiou a interpretação do material empírico coligido, como também dirigiu, em duplo sentido, a coleta dêsse material. Num primeiro sentido, ao orientar a construção dos quesitos constituintes dos questionários e do formulário usados, de modo a colherem dados originais sôbre uma razoável multiplicidade de aspectos do magistério primário. Num segundo sentido, ao levar à coleta de material não original, indispensável para a ampliação da base empírica dêste estudo de uma ocupação profissional — visto que, com êsse tipo de material, foram apreendidos vários aspectos do sistema social inclusivo onde o magistério primário se insere.

Referindo-se à “forma e razão da troca nas sociedades arcaicas” (11) que terminara de apresentar, afirmava Mauss que êsses “fatos estudados eram ao mesmo tempo tudo... Todos êsses fenômenos são concomitantemente jurídicos, econômicos, religiosos e mesmo estéticos, morfológicos, etc. (12). (Por isso) é considerando o todo em conjunto que podemos perceber o essencial” (13). Apesar de ter sido estudado numa comunidade altamente diferenciada, pode-se encarar análogamente o magistério primário: nêle encontram-se fatos familiares, morais, jurídicos, econômicos, educacionais, ecológicos; fatos de relações entre categorias de sexo, de estratificação sócio-econômica; fatos ideológicos, estruturais, motivacionais; fatos de estabilidade e de mudança; fatos de conflitos, de ajustamentos, de acomodações, etc. Seria impraticável, porém, numa única pesquisa, a focalização direta e si-

(10) E' o que ocorre, p. ex., com Mauss, que depreende a concepção sôbre os fenômenos sociais totais a partir do seu estudo sôbre o dom. Veja-se “Essai sur le Don”, pp. 143-279 de sua **Sociologie et Anthropologie**.

(11) Subtítulo do “Essai sur le Don”, indicativo do objeto de estudo dêste.

(12) **Sociologie et Anthropologie**, p. 274.

(13) *Idem*, p. 275.

multânea dessa pluridimensionalidade do social, vista no magistério primário e através dêle. Como estratégia de estudo, adotou-se o ângulo que conduz a encarar o magistério primário como ocupação profissional e, por êsse prisma, considerar algumas das interconexões dessa atividade com outros aspectos do sistema social global de que os professores participam. Assim procedendo, vários aspectos recebem tratamento apenas tangencial e muitos nem são abordados (14). Não obstante, os aspectos que foram analisados permitem uma caracterização genérica do magistério primário público estadual de São Paulo, fornecendo, por assim dizer, um perfil profissional e social dessa categoria ocupacional, através do seu estudo como profissão feminina, como setor da classe média assalariada e como categoria interna do sistema escolar primário mantido pelo Governo Estadual.

Esta é uma pesquisa de campo e, freqüentemente, investigações de tal espécie possuem cunho quase exclusivamente sociográfico, devido às limitações postas pelo material empírico com que lidam. De fato, geralmente êsse material concerne apenas ao plano sincrônico dos processos focalizados e a diminuto setor do sistema social global onde êsses processos se desenvolvem. Limitações dessa ordem acham-se presentes no material empírico original aqui explorado, relativo aos professores primários, aos normalistas e aos professores de escolas normais. A fim de superá-las em parte, recorreu-se a dados não originais, referentes a contextos sociais mais amplos. Contudo, tanto êsses quanto os dados originalmente levantados possibilitam trabalhar analiticamente sobretudo no plano sincrônico — quando se sabe que o plano diacrônico é o que abre maiores perspectivas de interpretação dos fenômenos focalizados. Por outro lado, os dados originais pro-

(14) Aspectos aqui apenas tocados colocam-se no primeiro plano em outra monografia do autor — **A Escola numa Área Metropolitana**, onde a análise incide predominantemente sôbre o comportamento dos professores primários no interior da escola e as relações que mantêm com os habitantes da área escolar. Daí as numerosas remissões que a êsse estudo se farão no decorrer desta monografia.

vêm de informações dos professores primários, normalistas e professores de escolas normais — pessoas essas que, embora estejam no centro dos processos investigados, não são as únicas nêles envolvidas. Bastaria lembrar, a título de exemplo, a conveniência de um estudo direto e sistemático dos pais e esposos das professoras primárias, com o que se alargaria a base empírica da interpretação sociológica do magistério primário, enquanto ocupação profissional.

Apesar das apontadas limitações do material empírico original, a análise dêste indica claramente que o magistério primário público estadual, na metrópole paulistana, se mostra como ocupação profissional apenas parcialmente integrada a uma sociedade de classes, apresentando componentes ligados a uma ordem social em transição. Assim sendo, o material empírico original coaduna-se e complementa-se com os dados não coligidos diretamente pelo autor; com os resultados da pesquisa de campo em profundidade que efetuou numa escola primária pública metropolitana (15); com o conhecimento já existente acêrca de outros setores da estrutura e da organização social da metrópole paulistana e de outras sociedades que não a brasileira; etc. O conjunto dêsses recursos empíricos e teóricos dá margem, pois, a interpretar o magistério primário também do ângulo da dinâmica social, embora o pêso maior desta monografia recaia no plano sincrônico — o que, em parte por tal fato, faz seu conteúdo pender mais para o sociográfico que para o interpretativo. Em suma, os dados disponíveis suportam algumas conclusões bem consolidadas e propõem uma série de explanações provisórias, que oferecem sugestões e hipóteses para boa quantidade de pesquisas posteriores sôbre o magistério primário na sociedade de classes.

(15) Cf. nota anterior.

II

MAGISTÉRIO PRIMÁRIO: PROFISSÃO FEMININA

A característica mais flagrante do magistério primário está no fato de êle consistir numa ocupação quase exclusivamente feminina: em 1957 eram mulheres 93,1% das 183 056 pessoas filiadas a essa atividade profissional na sociedade brasileira (1). Quando se encara os professores primários como membros de uma categoria ocupacional e se pretende contribuir ao estudo sociológico das ocupações — como visa a presente pesquisa —, a dominância numérica da mulher nessa profissão contém significado bastante relevante. Tal pesquisa busca justamente explorar, dentre outros objetivos, certas implicações dêsse fato, ao investigar, através do magistério primário, a participação da mulher na população economicamente ativa. Tomada por êsse aspecto, a pesquisa apresenta-se como estudo parcial de tema mais amplo que se designaria por **mulher e trabalho**. Todo êste segundo capítulo incide sobre êsse tema, ao estudar o magistério primário como uma das principais modalidades de profissionalização feminina na sociedade brasileira. Focaliza três aspectos dêsse fenômeno — o estrutural, o ideológico e o motivacional; cuida de certos mecanismos de acomodação, pelas professoras, entre os papéis domésticos e profissionais que desempenham; e evidencia algumas das forças sociais estimuladoras da profissionalização feminina processada através do magistério primário.

Mulher e Trabalho

Interessam aqui, sobremaneira, as cifras disponíveis acerca da distribuição dos membros da comunidade nacional pelas

(1) Cf. **Anuário Estatístico do Brasil — 1959, IBGE**

ocupações e por sexo. Uma vez elaboradas, permitem determinar algumas características gerais da população brasileira economicamente ativa, inclusive as referentes ao trabalho feminino. O estabelecimento dessas características dá uma visão de conjunto da situação e possibilita melhor focalização do magistério primário como componente da estrutura ocupacional global. A seguir, analisam-se alguns dados relativos a essa estrutura, provenientes — como sói acontecer em tais circunstâncias — da elaboração de cifras consitárias, tendo sido tomadas as divulgadas pelo IBGE como resultados das apurações do Recenseamento de 1950 (2).

A distribuição das atividades pelos sexos, no interior do sistema de produção de bens e serviços, constitui apenas um caso de diferenciação interna dos sistemas sociais globais, em que o sexo, fator biológico, adquire conotação social e age como força organizatória (3). Nas denominadas modernas sociedades civilizadas ocidentais, com estrutura de família patriarcal ou patriarcalóide com referência às relações entre os sexos, pelo menos no plano das representações coletivas ideais à mulher adulta reserva-se, tradicionalmente, um complexo de atividades “domésticas” não remuneradas, composto pelos afazeres do lar e cuidados aos imaturos do grupo familiar; e ao homem adulto, um complexo de atividades “profissionais”. O status total do homem adulto, no sistema estratificatório sócio-econômico, derivaria fundamentalmente da atividade “profissional” por êle desempenhada, enquanto o da mulher seria um status reflexo, na medida em que derivaria do status total do homem “chefe de família”: do pai, quando solteira; e do marido, quando casada (4). Haveria, portanto, interdependência

-
- (2) Para evitar repetir a mesma indicação, fica entendido que os dados sobre o Brasil, nas passagens seguintes deste capítulo, salvo menção local contrária, consistem em cálculos sobre cifras válidas para a **população presente** em 1950, publicadas pelo IBGE.
 - (3) Uma discussão desse processo encontra-se em Simone de Beauvoir, **O Segundo Sexo** (2 vols.), trad., Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1960.
 - (4) Salvo referências em contrário, o termo **status** estará sempre significando as diferentes posições dos indivíduos ou grupos num determinado sistema social.

funcional entre a estratificação social geral, a estrutura ocupacional e a estrutura familiar. Entre essa situação idealmente definida e a realidade sempre se verificaram discrepâncias. Bastaria lembrar, a título de exemplo, a espôsa do camponês participante direta da produção agrícola e o trabalho de mulheres em fábricas desde os primórdios da Revolução Industrial. As discrepâncias seriam mais pronunciadas nas baixas camadas sócio-econômicas, enquanto nos estratos mais altos o padrão “doméstico” tenderia a ser excedido, por vir realizado diretamente por serviçais. As camadas médias seriam as menos discrepantes, fenômeno êsse analisado por Talcott Parsons na sociedade norte-americana (5). A constatação dêsse padrão “doméstico” e dos desvios da realidade social em relação a êle levou Thorstein Veblen a identificar, como um dos símbolos de afirmação do status total da família e particularmente do seu “chefe”, a mulher envolvida apenas nas atividades “domésticas” não remuneradas e seus “empregados domésticos” (quando os tenha), categorizando-os como uma forma de consumo ostensivo (6).

Quanto ao trabalho feminino adulto, a realidade social se aproximaria de um “continuum” principiado pela categoria das mulheres que desempenham apenas atividades “profissionais”, seguida pela das mulheres “donas de casa” sem serviçais e, depois desta, pela categoria das “madames” — mulheres cujas atividades “domésticas” são totalmente executadas por “empregados domésticos”. Êsses três tipos mais os intermediários, advindos da combinação entre êles, oferecem um valioso esquema para a investigação do tema **mulher e trabalho**. Êsse esquema é utilizado na presente pesquisa sôbre o magistério primário, porquanto essa atividade propicia a um numeroso contingente de mulheres acomodar, ao que tudo indica, o padrão “doméstico” com o padrão “profissional”. Nenhuma originalidade existe nessa adoção, pois tal quadro de

-
- (5) Talcott Parsons, *Essays in Sociological Theory*, The Free Press, Glencoe, 1958, cap. V.
(6) Thorstein Veblen, *Teoria de la Clase Ociosa*, trad., Fondo de Cultura Económica, México, 1951.

referência chega a ser tradicional na extensa bibliografia dedicada, de uma forma ou outra, ao trabalho feminino. Para enumerar uns poucos estudos contemporâneos sôbre o assunto, lembrem-se as obras já citadas de Simone de Beauvoir e Talcott Parsons (7) e as de Viola Klein e Alva Myrdal (8). Menção à parte merece a extensa bibliografia marxista ou de inspiração marxista (9). Convém destacar que aquêle esquema, referindo-se sômente às mulheres socialmente adultas, não inclui o padrão “escolar”, integrado pelas atividades escolares discentes. Reservam-se para o capítulo III algumas considerações sôbre as conexões entre êsse padrão escolar e o padrão “profissional” feminino, bem como entre êle e a categoria social formada pelos imaturos. Por outro lado, daquele quadro tipológico também não consta um padrão que se chamaria de “patológico”, por estar fora dos limites de atividades definidas como normais na consciência coletiva e no qual se classificariam a cortesã, a prostituta, etc.

A expressão “profissional”, empregada por falta de outra mais adequada e por isso mesmo posta entre aspas, não significa que tôdas as pessoas sob ela clasificadas estejam participando diretamente da produção de bens e serviços num sistema econômico de mercado. Na verdade, nessa categoria colocam-se todos os que, não sendo economicamente inativos, desempenham atividades não confinadas ao padrão “doméstico”. Assim, pessoas integradas apenas numa economia de subsistência também se situariam nessa categoria “profissional”. Mas, em qualquer condição, o exercício das atividades “domésticas” depende da produção obtida com as atividades “profissionais”, apesar de aquelas atividades produzirem certos bens e serviços no âmbito restrito do grupo familiar. Dêsse modo, pessoas limitadas apenas ao padrão “doméstico” são econômi-

(7) Vejam-se os rodapés 3 e 5.

(8) Viola Klein, **The Feminine Character**, Kegan Paul, French, Trubner & Co. Ltd., London, 1946; e Alva Myrdal e Viola Klein, **Women's Two Roles: Home and Work**. Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1956.

(9) Para um bom número de tais textos sôbre o assunto, consulte-se a antologia organizada por Jean Freville, **La Femme et le Communisme**, Éditions Sociales, Paris, 1951.

camente dependentes das participantes do padrão “profissional”. Compreende-se, portanto, que os conceitos de força de trabalho e de população ativa não as abranjam. Atente-se, ainda, ao fato de tais conceitos comprometerem-se cada vez mais com o sistema econômico de mercado, visto que êste constitui uma das características do sistema urbano-industrial — tipo realizado ou que tende a ser realizado pelos sistemas sociais globais (10). E’ por êsse motivo que Claude Vimont, cuidando da definição de população ativa, relaciona, como dificuldades dessa tarefa, situações representadas por “trabalhadores em tempo parcial, trabalhos de ajuda familiar, trabalhadores independentes, trabalhadores domiciliares, desempregados temporários e indivíduos à procura de emprêgo. A definição de população ativa variará segundo a solução dada a essas questões... E’ sobretudo por ocasião do registro do trabalho feminino na agricultura que surgem as maiores dificuldades. De fato, é difícil uma definição exata dêsse trabalho, que freqüentemente se confunde com o trabalho da casa. Por isso, ora tôdas as espôsas de agricultores, não expressamente declaradas como inativas, são computadas como ativas; ora se uma solução inversa a esta; ou ainda se adota uma solução intermediária” (11). Em geral, porém, o conceito de população ativa compreende apenas as pessoas efetivamente participantes das atividades “profissionais”. Assim delimitado, ficaria menos inclusivo do que o conceito de força de trabalho, que abrange tanto os indivíduos envolvidos nas ocupações “profissionais” como os afastados dela, mas com capacidade e desejo de desempenhá-las (12). Em vista da compreensão dêsses con-

-
- (10) Vejam-se, dentre outros, Ferdinand Tönnies, **Comunidad y Sociedad**, trad., Ed. Losada S. A., Buenos Aires, 1947; Wilbert E. Moore, **Industrial Relations and the Social Order**, The Macmillan Co., New York, 1955, esp. cap. XVIII; e Academia de Ciências de la U.R.S.S., Instituto de Economía, **Manual de Economía Política**, trad., Editorial Grijalbo S. A., México, 1960.
- (11) Claude Vimont, **La Population Activa**, Presses Universitaires de France, Paris, 1960, p. 12. Preocupações análogas são comuns a outras obras sobre o mesmo tema; p. ex. a do Institut National d’Études Démographiques, **Migrations Professionnelles**, Presses Universitaires de France, Paris, 1957, esp. pp. 21-31.
- (12) Wilbert E. Moore, *ob. cit.*, cap. XIX.

ceitos, Wilbert E. Moore considera o apêgo ao padrão “doméstico” como uma das restrições institucionais à máxima utilização da mão-de-obra disponível ou como “perda institucionalizada” de recursos de trabalho, ressaltando, contudo, que a “fôrça de trabalho numa dada época é relativa à situação real da estrutura institucional dessa fase” (13).

As cifras censitárias consultadas, relativas à distribuição da população brasileira de 1950 por sexo e tipo específico de ocupação, apresentam certas limitações para a avaliação precisa da população ativa e da fôrça de trabalho. Primeiramente, na categoria dos “inativos” não se distinguem dos demais aqueles que contam com capacidade e desejo de trabalhar. Em segundo lugar, os dados referem-se somente às pessoas com 10 anos e mais de idade, deixando de ser computados indivíduos abaixo desse limite cronológico, que possam estar participando de atividades “profissionais”, embora o total de pessoas nessa condição não seja, provavelmente, ponderável. Em terceiro lugar, a distribuição da população pelas ocupações faz-se segundo a “ocupação principal” e como tal “foi considerada a única exercida pelo informante ou aquela que ele declarou ser a principal, quando exercia mais de uma” (14). Na apresentação do Recenseamento de 1940 define-se de forma mais minuciosa a “ocupação principal”: “atividade única exercida pelo declarante ou aquela que, na ocorrência de mais de uma haja sido por ele julgada, no respectivo questionário, de maior relêvo, do ponto de vista da condição ou do provento auferido” (15). Como se verifica, é no nível psicológico do informante ou declarante que repousa a classificação das pessoas, com mais de uma ocupação, nessa ou naquela categoria ocupacional. Trata-se de critério relevante do ângulo sociológico, por fornecer uma primeira indicação da auto-identificação dos

(13) Wilbert E. Moore, *ob. cit.*, p. 456.

(14) **VI Recenseamento Geral do Brasil — Censo Demográfico (1.º de Julho de 1950 — Seleção dos Principais Dados)**, IBGE, Rio de Janeiro, 1953, p. V da “Nota Prévia”

(15) **Recenseamento Geral do Brasil (1.º de Setembro de 1940)**, Série Nacional, vol. II, IBGE, Rio de Janeiro, 1950, p. XXV da “Nota Prévia”.

indivíduos com êsse ou aquêlo tipo de atividade; no caso do tema **mulher e trabalho**, da identificação maior com o padrão “doméstico” ou com o padrão “profissional”. Admitindo-se a obediência àquela instrução na coleta dos dados e julgando-se a situação pelos números de 1940, o montante de pessoas com atividade “suplementar” mostra-se pequeno: num total de 29 037 849 pessoas com 10 anos e mais de idade apenas 1 341 386 foram declaradas nessa condição (16). Uma última limitação dos dados compulsados está numa categoria residual com 413 333 pessoas cuja “ocupação principal” não pode ser precisada, por não terem sido declaradas ou terem sido mal definidas; mas é uma quantidade, proporcionalmente à população total, bem reduzida (cf. tabela II — 1).

Dentro das limitações apontadas, o quadro seguinte revela, de modo global, a estrutura ocupacional brasileira, onde se destacam o padrão “doméstico”, feminino, e o padrão “profissional”, masculino. Observe-se também o padrão “escolar”, consistente nas atividades discentes, que torna mais diferenciada a estrutura ocupacional e que representa, com referência à população feminina, um outro tipo de afastamento do padrão “doméstico”, além do constituído pela filiação ao padrão “profissional”. Os dados originais não permitem distribuir, por faixas etárias, as pessoas do sexo feminino participantes do padrão “escolar”. No entanto, supõe-se que a maior concentração dessas pessoas está na categoria de 10 a 14 anos de idade, por causa do acentuado caráter seletivo do nosso sistema escolar (17). A urbanização e a industrialização têm sido historicamente acompanhadas pela extensão quantitativa do padrão “escolar”, tanto entre a população masculina como entre a feminina. O desenrolar dêsses processos na sociedade

(16) Cf. **Recenseamento Geral do Brasil (1.º de Setembro de 1940)**, Série Nacional, vol. II, pp. 38 e 42.

(17) Sobre essa característica do sistema escolar brasileiro, vejam-se: Anísio Teixeira, **Educação não é Privilégio**, Liv. José Olímpio Ed., Rio de Janeiro, 1957; e “A Escola Brasileira e a Estabilidade Social”, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XXVIII, n.º 67, 1957; e Florestan Fernandes, “Dados sobre a Situação do Ensino”, **Revista Brasileira**, n.º 30, 1960, pp. 67-138.

brasileira acarretaria essa mesma consequência, modificando-lhe a estrutura ocupacional pelo desenvolvimento do padrão “escolar”.

II — 1

**Condição ocupacional das pessoas com 10 anos e mais de idade
segundo o sexo**

	Mulheres	Homens	Totais Absolutos
Padrão “doméstico”	99,2%	0,8%	13 705 346
Padrão “profissional”	14,5%	85,5%	16 703 029
Padrão “escolar”	46,7%	53,3%	2 758 685
Condições inativas	36,3%	63,7%	2 976 597
Outras condições *	21,3%	78,7%	413 333

* Outras condições, condições não declaradas ou mal definidas.

A diferença de critérios adotados na delimitação da população ativa torna precária qualquer comparação da taxa de atividade — ou seja, da proporção da população ativa sobre a população total — de uma nação com a de outras, bem como das taxas de atividades apresentadas por uma mesma nação em diferentes épocas. Apesar disso, a título indicativo os dados que se seguem possibilitam confrontar a situação brasileira com a de comunidades nacionais onde os processos de urbanização e de industrialização atingiram fases de desenvolvimento de que ainda a comunidade brasileira muito se distancia (18). Dentre as taxas de atividade arroladas, as nossas são as menores. Se taxas de atividades mais elevadas consistirem, como parece, num traço inerente ao sistema urbano-industrial, as nossas crescerão com a maior realização, pela sociedade brasileira, dêsse tipo de sistema. Tratar-se-ia, assim, de um processo recorrente.

(18) Os dados do Brasil são de 1950, foram arredondados e não incluem os 413 333 casos englobados na categoria “outras condições, condições mal definidas e condição não declaradas”. Os demais dados foram copiados, com adaptação, do Instituto National d’Études Demographiques, *ob. cit.*, e referem-se a 1954 para a França, 1947 para a Holanda, 1956 para a Grã-Bretanha e 1955 para os Estados Unidos.

II — 2

População total, população ativa e taxa de atividade por sexo

População Geral:	França	Holanda	Grã-Bret.	E.U.A.	Brasil
Total (em milhares)	42 900	9 625,5	49 812	171 813	51 944
Ativa (em milhares)	20 670	3 866,4	24 107	68 896	16 703
Taxa de atividade	48,2%	40,2%	48,4%	40,1%	32,2%
População Masculina:					
Total (em milhares)	20 664	4 791,4	23 980	81 600	25 885
Ativa (em milhares)	13 074	2 922,8	16 188	48 090	14 283
Taxa de atividade	63,2%	61,0%	67,5%	58,9%	55,2%
População Feminina:					
Total (em milhares)	22 236	4 834,1	25 832	82 700	26 059
Ativa (em milhares)	7 596	943,6	7 919	20 806	2 420
Taxa de atividade	34,2%	19,5%	30,7%	25,2%	9,3%

Particularmente importante para os objetivos dêste estudo são as taxas de atividade feminina de fases anteriores das comunidades nacionais mais urbanizadas e industrializadas do que a brasileira, por apoiarem a hipótese de a participação crescente da mulher no padrão de atividades “profissionais” consistir em mais uma característica do desenvolvimento dos sistemas sociais globais para o tipo urbano-industrial, caindo também na categoria dos processos recorrentes e levando a pensar o trabalho feminino “profissional” em termos das características dêsse tipo de sistema social. As séries históricas seguintes referem-se ao plano diacrônico dêsse processo (19).

II — 3

Taxas de atividade feminina

Holanda		Grã-Bretanha		Estados Unidos		Alemanha	
Data	Taxa	Data	Taxa	Data	Taxa	Data	Taxa
1889	15,5%	1901	24,9%	1910	17,4%	1882	24,3%
1899	16,8%	1911	25,7%	1920	16,3%	1907	30,5%
1909	18,3%	1921	25,5%	1930	17,6%	1925	35,6%
1920	18,2%	1931	26,9%	1940	19,6%	1933	34,3%
1930	19,1%	1951	27,2%	1950	21,8%	1939	36,3%
1947	19,5%	1956	30,7%	1955	25,2%	—	—

Do quadro acima não consta uma série histórica do mesmo fenômeno no Brasil devido à grande vulnerabilidade das

(19) Dados transcritos, com adaptação, do Institut National d'Études Demographiques, *ob. cit.*

taxas de atividade feminina que viessem a ser calculadas pelos dados dos recenseamentos anteriores a 1950. Por exemplo, na apuração do Censo de 1940 mais de 10% da população feminina com 10 anos e mais de idade têm sua “atividade ou condição não declarada” (20), tornando muito arriscada a avaliação da taxa de atividade feminina dessa época. Entretanto, na sociedade brasileira o plano diacrônico dos processos sociais pode, as mais das vezes, ser apreendido pelo sincrônico, dada a coexistência de tempos sociais diferentes. Partindo dêsse pressuposto, as áreas brasileiras mais urbanizadas e industrializadas deveriam mostrar-se com taxas de atividade feminina maiores do que as das áreas menos “desenvolvidas”. E, de fato, é o que se constata pelas cifras abaixo, dentre as quais sobrepõem as da cidade de São Paulo, que “representa, de maneira típica, o que acontece com a organização social e a diferenciação econômica de comunidades relativamente desenvolvidas, que fazem parte de sociedades subdesenvolvidas” (21).

II — 4
População feminina — total e ativa — e taxas
de atividade feminina (22)

	População Total	População Ativa	Taxa de Atividade
Região Norte	904 988	70 367	7,8%
Região Nordeste	6 387 538	487 487	7,6%
Região Leste	9 554 162	909 340	9,5%
Região Sul	8 364 895	904 363	10,8%
Região Centro-Oeste	847 813	27 344	3,2%
Estado de São Paulo	4 485 817	1 036 549	23,1%
(Ex)Distrito Federal	1 214 661	236 889	19,5%
Município de São Paulo	1 112 131	253 234	22,8%
BRASIL	26 059 396	2 498 878	9,6%

(20) Cf. nota n.º 16, pp. 38 e 41.

(21) Florestan Fernandes, **Mudanças Sociais no Brasil**, Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1960, p. 272. A obra quase toda versa sobre diferentes aspectos das transformações por que passa a estrutura da sociedade brasileira, no sentido da sua urbanização e industrialização.

(22) A população ativa feminina brasileira, na tabela II — 4, é pouco maior do que a das tabelas anteriores, devido à variação no

Um modo variante de avaliação da participação da mulher brasileira no padrão de atividades “profissionais”, utilizado no quadro próximo, consiste no cálculo da proporção feminina na população ativa total. Os resultados assim conseguidos nada mais fazem do que repetir, sob outra forma, os expostos nas tabelas anteriores: evidenciam a pequena penetração da mulher na população ativa brasileira, em comparação com o sucedido em outras comunidades nacionais, “desenvolvidas”; traduzem as diferenciações internas à sociedade brasileira nesse aspecto; e suportam as mesmas considerações acêrca da relação entre montante de atividade “profissional” feminina e evolução do sistema social global para o tipo urbano-industrial.

II — 5
Distribuição da população ativa segundo o sexo

	Mulheres %	Homens %	População ativa . total (em milhares)
FRANÇA (em 1954)	36,7	63,3	20 670
HOLANDA (em 1947)	24,4	75,6	3 866,4
GRÃ-BRET. (em 1956)	32,8	67,2	24 107
BRASIL (em 1950):	15,0	85,0	16 703
E.U.A. (em 1955)	30,2	69,8	68 896
Região Norte	12,1	87,9	579
Região Nordeste	12,6	87,4	3 863
Região Leste	14,8	85,2	6 131
Região Sul	15,4	84,6	5 880
Região Centro-Oeste	5,2	94,8	518
Estado de São Paulo	33,1	66,9	3 128
(Ex) Distrito Federal	24,8	75,2	954
Município de São Paulo	31,4	68,6	807

Embora perfaça apenas 15% da população ativa brasileira, o contingente feminino acha-se disperso por mais de 85% das 201 ocupações “profissionais” arroladas pelo IBGE numa apuração específica do Censo de 1950 (23). Muitas dessas

total numérico da categoria residual formada pelas “atividades não compreendidas nos demais ramos, atividades mal definidas ou não declaradas”.

(23) Publicada no **Anuário Estatístico do Brasil** — 1956, pp. 32-35.

ocupações chegam a ser irrelevantes, dado o pequeno número de pessoas a elas filiadas. Por isso, a tabela seguinte, se interessa como evidência da distribuição da população ativa feminina por aquelas ocupações, nada indica a respeito das atividades “profissionais” onde maior se faz a concentração da mão-de-obra feminina.

II — 6
Distribuição das ocupações “profissionais”
segundo a participação feminina

Participação feminina	N.º de ocupações
100%	0
75% — 100%	17
50% — 75%	8
25% — 50%	13
15% — 25%	8
10% — 15%	10
5% — 10%	28
0% — 5%	87
0%	30

Agrupando, porém, algumas dessas ocupações consegue-se delinear seis complexos de atividades “profissionais” onde se localizam 77,8% da população ativa feminina. Cada um desses complexos indicaria um sub-tipo social, em que se particularizaria o tipo representado pela mulher em exercício de atividades “profissionais”. Esses complexos tornariam mais detalhado o quadro tipológico conveniente a pesquisas sociológicas do tema **mulher e trabalho**. Dois desses complexos formam-se de atividades “não-manuais” e a eles correspondem o tipo social de **professôra** e o de “**escriturária**”. Este último seria composto pelas datilógrafas, caixas e tesoureiras, taquígrafas, perfuradoras de apuração mecânica, contadoras e guardalivros, auxiliares de escritório e de administração em geral. Os quatro complexos restantes são integrados por atividades “manuais” e dariam os tipos sociais de “**camponesa**”, referente a trabalhadoras agrícolas e de enxada e trabalhadoras de pecuária; “**tecelã**”, relativo a pessoas participantes de diversas especializações da produção têxtil — tecelãs propriamente ditas,

cardadoras e penteadoras, maçaroqueiras, bobinadoras e espuladoras, fiandeiras, urdidoras e remetedoras, cordoeiras, alvejadoras e tintureiras, acabadoras de pano e estampadoras; “**costureira**”, abrangendo alfaiates e costureiras, rendeiras, bordadeiras e cerzideiras; e, por fim, a “**empregada doméstica**”, incluindo cozinheiras, amas e copeiras, lavadeiras e engomadeiras. Excetuando-se a **professôra**, a identificação dos demais tipos tem muito de impressionista, fato manifesto nos próprios nomes a êles atribuídos, que deixam a desejar quanto à adequação. Acredita-se, entretanto, que haja nisso algum valor como ponto de partida para um estudo sociológico sistemático da “trabalhadora” brasileira, cujo empreendimento levasse em conta a relevância numérica dos tipos femininos “profissionais”. Os seis tipos formulados cobrem os seguintes contingentes: “empregadas domésticas” — 734 492; “camponesas” (24) — 718 485; “costureiras” — 203 109; “tecelãs” — 165 005; **professôras** — 140 525; “escriturárias” — 123 099.

De modo proposital foram deixadas de lado cifras referentes ao trabalho profissional feminino nas comunidades nacionais de economia coletivista, devido às diferenças existentes entre elas e as nações com estrutura econômica capitalista ou pré-capitalista, tanto a respeito dos mecanismos reguladores da utilização da força de trabalho como com referência à ideologia dominante acêrca do “trabalho” da mulher. Todavia, como ilustração apresentam-se as seguintes proporções de mulheres no total da população ativa da U.R.S.S.: 27 em 1929, 38 em 1940, 47 em 1950 e 45 em 1955 (25).

Mulher e Magistério

O tipo social **professôra** realiza-se predominantemente através do magistério primário: em 1950, das 140 525 **professôras** bra-

-
- (24) Principalmente a respeito desse contingente feminino é que se impõem todos os cuidados na exploração das cifras censitárias.
- (25) Cf. Institut National d'Études Démographiques, *ob. cit.* Sobre a ideologia socialista relativa à questão, dentre outros, vejam-se Jean Freville (org.), *ob. cit.*; e Rudolf Schlesinger (org.), **Changing Attitudes in Soviet Russia: the Family in the U.R.S.S. — Documents and Readings**, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1949.

sileiras, 104 348 lecionavam em escolas primárias. Tal fato se explica, em grande parte, pela estrutura do nosso sistema escolar, onde os cargos docentes em escolas primárias são muito mais numerosos do que os das escolas de nível mais elevado. Mas esse traço estrutural não explica inteiramente a situação traduzida na tabela II — 7, onde se percebe que o contingente feminino de outros ramos da categoria docente do nosso sistema escolar, embora atingindo proporções relativamente altas, fica bem aquém da taxa que êle alcança no setor das escolas primárias (26).

II — 7

**Participação feminina no corpo docente das escolas
brasileiras de nível médio em 1959**

Escolas	Mulheres	Total
Secundárias	44,1%	53 284
Comerciais	21,5%	14 370
Normais	67,0%	12 301
Industriais	37,8%	6 063
Agrícolas	20,2%	919

Vendo-se a participação feminina na categoria docente do sistema escolar como manifestação da profissionalização crescente da mulher em nossa sociedade, levanta-se o problema de saber se as forças sociais sustentadoras da tradicional predominância feminina nas posições docentes das escolas primárias estão operando também nas outras categorias docentes, porém a partir de época mais recente. Realmente, a expansão do nosso sistema escolar, na medida em que acarreta um aumento das posições docentes, significa alargamento de uma área do mercado de trabalho que tem aproveitado às mulheres mais do que aos homens. E' o que os números abaixo revelam, evidenciando que o ritmo porcentual da penetração feminina no

(26) Quadro II — 7 cf. **Anuário Estatístico do Brasil — 1959.**

corpo docente das escolas não primárias tem sido maior do que o ocorrido no setor do ensino primário fundamental comum — fato compreensível pela quase saturação desse setor pelo contingente feminino (27).

II — 8

Participação feminina no corpo docente do sistema escolar

	Mulheres	Total	Mulheres	Total
	1935		1954	
Ensino primário				
fundamental comum	87,1%	60 003	92,8%	147 955
Demais tipos de ensino	34,7%	31 539	45,2%	115 712

Considerando-se diacrônicamente a profissionalização feminina, enquanto processada pela ocupação das posições contidas no sistema escolar em conjunto, o magistério primário apresenta-se — conforme se infere no quadro II — 9 — como campo tradicional e genérico à sociedade brasileira, de participação feminina na população economicamente ativa. Essa situação se deve, como se mostrará, às possibilidades que o magistério primário oferece à acomodação, quando não à integração, entre papéis domésticos e profissionais. Tais possibilidades residem na disseminação de estabelecimentos de ensino primário pelas comunidades locais brasileiras; no período relativamente curto do horário diário de trabalho docente; na escolarização relativamente pouco avançada exigida para o preenchimento dos cargos docentes; na validação ideológica do magistério primário como profissão feminina; etc. Algumas dessas características da estrutura e do funcionamento do sistema escolar primário brasileiro vêm-se firmando nos sistemas escolares acima do primário, à medida que eles se democratizam pela sua expansão quantitativa. Dêsse modo, é de preverem-se maiores taxas de participação feminina nas de-

(27) No quadro II — 8, dados sobre 1935 cf. **Anuário Estatístico do Brasil — ano V — 1930-40**, IBGE; e sobre 1954 cf. **O Ensino no Brasil em 1951-1954**, Ministério da Educação e Cultura.

mais categorias docentes do sistema escolar em conjunto, onde se ampliarão as possibilidades integrativas entre a condição tradicional e idealmente definida para a mulher e a vinculação desta aos papéis profissionais. Para isso, a genérica e tradicional predominância feminina no corpo docente das escolas primárias oferece rico acêrvo de experiências sociais de que se valerá a categoria de sexo feminino e, ainda — por tratar-se de experiências positivas —, fornecerá estímulo a essa

II — 9

Porcentagem feminina no corpo docente das escolas primárias

	1940	1948	1957
Rondônia	—	79	84
Acre	90	93	91
Amazonas	83	91	91
Rio Branco	—	82	73
Pará	97	98	96
Amapá	—	78	87
Maranhão	89	93	92
Piauí	87	93	87
Ceará	95	95	96
Rio Grande do Norte	92	93	96
Paraíba	95	97	98
Pernambuco	93	95	97
Alagoas	93	97	96
Sergipe	97	97	98
Bahia	93	96	94
Minas Gerais	96	96	97
Espírito Santo	95	95	96
Rio de Janeiro	97	98	98
(Ex)Distrito Federal	88	93	96
São Paulo	93	95	92
Paraná	86	94	92
Santa Catarina	79	85	85
Rio Grande do Sul	78	85	87
Mato Grosso	84	87	86
Goiás	80	86	86
BRASIL:			
Total Geral	72 670	100 661	183 056
Total Feminino	65 664	93 894	170 376
% Feminina	90,4	93,3	93,1

maior profissionalização da mulher pela competição pelos cargos docentes do sistema escolar global (28).

O balanço de tendências conservadoras e inovadoras, gerais ao sistema social global e envolvendo o magistério primário, manifesta-se já no traço estrutural do sistema escolar primário público estadual, consistente no fato de que — não obstante serem a esmagadora maioria dentre os ocupantes dos cargos remunerados dêsse sistema — as mulheres se encontram em minoria nos estratos detentores de maior poder, inerentes à hierarquia interna institucionalizada de tal sistema. A afirmação restringe-se ao sistema formado pelas escolas primárias mantidas pelo Poder Público Estadual, no Estado de São Paulo inteiro, mais os órgãos administrativos dessas escolas. Apenas como hipótese se pode generalizar a conclusão, pois não se conseguiram dados relativos a outros sistemas do mesmo tipo, análogos às cifras constantes da tabela seguinte, onde se arrolam as principais posições do sistema escolar primário público estadual de São Paulo, com concentração progressiva de poder (29).

II — 10

Participação feminina em diversas posições do sistema escolar primário público estadual de São Paulo

Cargos	Mulheres	Total
Professor Primário	93,3%	34 205
Diretor de Grupo Escolar	32,6%	1 444
Inspetor Escolar	5,9%	236
Delegado de Ensino	2,2%	45

A análise dos papéis desempenhados pelo professor, no plano institucionalizado da escola primária pública, mostra que dêles fazem parte algumas atividades de natureza admi-

(28) Na tabela II — 9, cifras sôbre 1940 e 1948 cf. **Sinopse Regional do Ensino Primário Fundamental Comum: Dados Retrospectivos — 1940-1957**, Ministério da Educação e Cultura; e sôbre 1957 cf. **Anuário Estatístico do Brasil — 1959**.

(29) Tabela II — 10 cf. informações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, relativas a princípios de 1961 e apenas aos ocupantes efetivos dos cargos arrolados.

nistrativa, ao lado das atividades propriamente docentes. Com referência a estas, tais tarefas administrativas aparecem como secundárias e reduzidas e sempre subordinadas às do diretor, do inspetor e do delegado (30). Dêsse modo, vê-se no quadro anterior outro traço estrutural do sistema escolar primário público estadual, constituído pela predominância feminina nas posições de “execução” e pela masculina nas de “direção”. Em outras palavras, as relações assimétricas entre os sexos repetem-se na estrutura dêsse sistema social parcial, refletindo êle idênticas orientações do sistema social global onde se insere. A mesma característica evidencia-se em outros sistemas restritos, consistentes em emprêsas com ponderável parcela feminina dentre os seus membros

Fatôres comuns, intimamente conexos, agiriam nessas emprêsas e no sistema escolar primário público estadual, produzindo o mesmo padrão organizatório com respeito às relações entre os sexos. Tais fatôres ligar-se-iam, de um lado, a requisitos de funcionamento do sistema social restrito consistente na emprêsa, impositores de condições para o preenchimento dos cargos de “direção” e para a adequada realização das atividades correspondentes — condições essas para as quais as mulheres se achariam menos ajustadas do que os homens. Prender-se-iam, por outro lado, ao funcionamento do sistema social global, sobretudo à diferenciação sexual bastante rígida. No capítulo III se sondarão alguns fatôres sociais específicos, responsáveis pela fraca participação feminina nos níveis hierárquicos superiores da estrutura de poder interna ao sistema escolar primário do Governo Estadual de São Paulo. Adiante-se que o fenômeno será analisado como produto de acomodação entre o padrão doméstico de atividades — ideal e tradicionalmente definido para as mulheres adultas — e os papéis profissionais a que as professoras se filiam. Essa característica estrutural do sistema escolar primário público estadual de São Paulo não é semelhante apenas à constatada em

(30) Na obra já indicada, cap. II, o autor estudou os papéis executados pelos membros de uma escola primária pública estadual.

empresas brasileiras, mas aparece como mais ou menos típica aos sistemas urbano-industriais capitalistas em geral.

A situação norte-americana atual contém grande significado empírico e teórico para o assunto em foco, porque ocorre no extremo máximo até então atingido pelo desenvolvimento histórico desse tipo de sistema social global. Referindo-se a ela, Talcott Parsons — que fala da especialização dos papéis dos membros adultos da família nuclear (os do marido-pai e os da esposa-mãe) como constituindo o eixo “instrumental-expressivo” desse sistema restrito — põe em relêvo a recorrência daquele modelo organizatório na estrutura global da força de trabalho: “A distribuição das mulheres na força de trabalho claramente confirma a diferenciação dos papéis ligados ao sexo. Assim, nos níveis mais elevados, as ocupações femininas típicas são as de professora, assistente social, enfermeira, secretária-particular e recepcionista. Esses papéis tendem a possuir acentuado cunho expressivo e frequentemente a ser “auxiliares” ou “subsidiários” (“supportive”) dos papéis masculinos. Na organização ocupacional, eles são análogos ao papel de esposa-mãe na família. É muito menos comum encontrarem-se mulheres nos papéis da “alta administração” e nos papéis técnicos mais especializados e “impessoais”. Mesmo nas profissões “liberais” observam-se diferenciações semelhantes, por exemplo na medicina, onde as mulheres estão grandemente concentradas nos ramos da pediatria e psiquiatria, havendo poucas como cirurgiãs” (31). Está-se, pois, diante de um estado do sistema social global marcado pela integração entre sistemas sociais familiares e sistemas de ocupações profissionais. Imposições integrativas, ligadas a forças mantenedoras do equilíbrio interno do sistema social global, não só limitam o montante da participação feminina no sistema de ocupações profissionais, como também dirigem a profissionalização da mulher para certos setores

(31) Talcott Parsons, “The American Family: its Relations to Personality and to the Social Structure”, cap. 1 de Talcott Parsons, Robert F. Bales e outros, **Family, Socialization and Interaction Process**, The French Press, Glencoe, 1955, p. 15.

dêsse sistema — àqueles que, como o magistério primário, propiciam maiores possibilidades integrativas entre os papéis femininos domésticos e profissionais.

Magistério Primário e Casamento

Dados originais levantados confirmam a tendência geral da composição sexual do magistério primário, constatada no âmbito nacional e estadual: apenas uma pequena minoria — 4% — dos mestres de escolas primárias mantidas pelo Governo do Estado, no município de São Paulo, é masculina. Para o presente estudo do magistério primário, enquanto exploração parcial do tema **mulher e trabalho**, o estado civil das professoras assume grande relevância, porquanto solteiras e casadas encontram-se em situações diferentes com respeito às pressões advindas da vinculação feminina ao complexo de atividades domésticas e ao de atividades profissionais, aqui representado pelo magistério primário. Casamento e profissão implicam, para a mulher, na adoção de dois conjuntos de papéis diversos, cuja integração nem sempre se efetua — o que traduz inconsistências do sistema social global. Acomodações entre aqueles papéis abertos às mulheres adultas processam-se fundamentalmente por três modos distintos: sucessão cronológica entre fases da vida do indivíduo — a primeira caracteriza pelo celibato e trabalho profissional e a segunda, pelo casamento e abandono dos papéis profissionais; filiação simultânea do indivíduo ao padrão profissional e ao padrão doméstico plenamente realizado com o matrimônio; e permanência do indivíduo no padrão profissional e na condição celibatária.

Números censitários, relativos a sistemas urbano-industriais os mais avançados, mostram as mulheres casadas participando, em escala bem menor do que as solteiras, da população economicamente ativa — fenômeno êsse explicável, ao menos em parte, pelas maiores dificuldades daquelas acomodarem seus papéis domésticos com os papéis profissionais (32). No caso do

(32) Cf. ensaio de Parsons, citado na nota 30; Alva Myrdal e Viola Klein, *ob. cit.*; e artigos reunidos no n.º 5 de 1961 de **Esprit**.

magistério primário investigado na Capital de São Paulo verifica-se, porém, uma tendência à vinculação simultânea das professoras a ambos os tipos de papéis, como se nota pela grande quantidade de mestras casadas — conforme o quadro próximo — e pelas aspirações matrimoniais da maioria das professoras ainda solteiras. Tal tendência traduz as grandes possibilidades integrativas entre papéis domésticos e seus papéis profissionais atuais, representados êstes pela docência em escolas primárias — possibilidades essas muito maiores do que as inerentes a muitos outros setores da estrutura do mercado de trabalho.

II — 11

Distribuição das professoras primárias estaduais do município de São Paulo, segundo o estado civil

Solteiras	46,0%
Casadas	49,7%
Viúvas e Desquitadas	4,3%

O material colhido não permite identificar a quantidade de professoras que, com o matrimônio, deixaram o magistério primário e se recolheram aos papéis domésticos. Todavia, alguns dados coligidos fornecem indicações indiretas sôbre os fatores dêsse abandono do padrão profissional: a julgar pelas declarações das professoras pesquisadas, a serem analisadas logo mais adiante, a maioria delas não se desvincularia da população economicamente ativa — seja pelas pressões de ordem financeira que sofre, seja pelas motivações mais profundas ao trabalho profissional que possui. Tais fatos não significam, entretanto, ausência de interferência da “carreira profissional” no processo de ajustamento da categoria formada pelas professoras primárias ao padrão doméstico, plenamente alcançado com o casamento. Ao que tudo indica, um caso dessa interferência está nas maiores proporções de solteiras dentre as professoras primárias estaduais do município de São Paulo, em confronto com o sucedido, em faixas etárias correspondentes, na população paulistana feminina em geral:

II — 12

Proporções de solteiras em diversas categorias de idade

Idade em anos completos*	População paulistana	Professôras primárias
20 a 29	42,3	68,7**
30 a 39	17,0	31,6
40 a 49	10,4	37,3
50 a 59	7,7	50,0
60 a 69	6,4	50,0

* Em 1950 para a população paulistana (Fonte: IBGE) e em 1959 para as professoras.

** Incluídas algumas professoras com 19 anos.

Ressalvando a diferença entre as datas a que se referem as séries de proporções acima, pode-se interpretar as taxas mais altas de celibato no magistério primário como manifestação do fenômeno registrado para populações femininas totais de comunidades inclusivas, relativo às diversas idades de casamento, maiores nos estratos sócio-econômicos mais elevados (33). E, conforme se verá no capítulo V, o magistério primário escalona as professoras nas camadas sócio-econômicas médias. Considerando-o como “carreira profissional”, caberia pensá-lo como uma das forças específicas responsáveis pela correlação entre posição na estratificação sócio-econômica e idade de casamento.

Aspectos da “carreira” das professoras serão analisados em passagens posteriores e por isso no momento simplesmente se apontam os que provavelmente lhes influi no estado civil, conservando-as por mais tempo no status celibatário. De início, lembre-se que o sistema escolar primário público estadual

(33) Reconhecendo a precariedade do nível de escolarização como índice de status sócio-econômico, a título de aproximação do fenômeno acima apontado transcrevem-se aqui as idades médias de casamento das mulheres paulistanas em geral, obtidas em pesquisa executada por Bertram Hutchinson e divulgadas em **Mobilidade e Trabalho — um Estudo na Cidade de São Paulo**, M.E.C., INEP, Rio de Janeiro, 1969, p. 106; Nenhuma instrução — 20,6 anos; instrução primária — 21,5 anos; instrução secundária (sic) — 22,0 anos; instrução universitária — 26,5 anos.

conta com unidades de ensino situadas em zona rural ou citadina de todos os municípios paulistas, havendo a possibilidade de transferências das professoras de uma cidade para outra, segundo os seus propósitos pessoais e obedecendo as normas estatutárias, independentemente da localização dos estabelecimentos. Como as professoras se aproveitam dessa possibilidade, a mobilidade geográfica dessas pessoas é bastante pronunciada, permanecendo elas pouco tempo em cada comunidade, em geral do “interior” do Estado. Dêsse modo, tal aspecto do funcionamento do sistema escolar não lhes favorece o estabelecimento de relações estáveis e diversificadas nas comunidades onde viveram, o que parece repercutir negativamente em seu “campo matrimonial”, por serem as professoras espécie de “estranhos sociológicos” nessas comunidades (34). Além disso, como o magistério primário carrega prestígio ocupacional relativamente elevado — do que também se cuidará no capítulo V — o nível de aspiração de casamento das professoras, concernente à ocupação do cônjuge masculino, coloca-se ainda mais alto e, portanto, nem sempre pode ser satisfeito nas pequenas comunidades interioranas, onde elas passam boa parte da sua mocidade, dada a estrutura profissional dessas comunidades. Finalmente, o fator talvez capital: a “independência” financeira da professora, conseguida com a sua filiação ao padrão profissional — com a garantia, para as efetivas no funcionalismo público, da continuidade dessa situação. Esse fator aliviaria a professora das impulsões econômicas ao casamento, a tal ponto que este e o magistério primário, pelas funções econômicas desempenhadas no universo social feminino, podem apresentar-se, para muitas das professoras, como equivalentes ou alternativas funcionais (35).

(34) “Sociological stranger”: expressão aplicada às relações dos professores com a comunidade local, por Robert J. Havighurst e Bernice L. Neugarten, *Society and Education*, Allyn and Bacon Inc., Boston, 1958, p. 381. A noção é utilizada na análise da mesma situação por Wilbur B. Brookover, *A Sociology of Education*, American Book Co., New York, 1955, pp. 237-253.

(35) Noção cf. Robert K. Merton, *Social Theory and Social Structure*, The Free Press, Glencoe, 1957, p. 52.

A interferência da “carreira profissional” no ajustamento das professoras primárias ao padrão doméstico, pelo desempenho dos papéis de espôsa, parece fazer-se principalmente pelo retardamento da idade de casamento e pela seletividade do cônjuge segundo o estrato sócio-econômico a que pertença — e não chegaria a se propor como alternativa incompatível ou quase incompatível com o matrimônio. E’ em termos de alternativas dessa natureza que viveram até época recente as professoras norte-americanas, devido às expectativas comunitárias fortemente opostas ao exercício do magistério por mulheres casadas (36). Ao contrário, ao que tudo indica, expectativas com tal conteúdo nunca se firmaram entre nós. E, no presente, as aspirações matrimoniais da maior parte das professoras estaduais investigadas no município de São Paulo — abaixo resumidas — evidenciam estarem elas sujeitas às mesmas expectativas dirigidas às mulheres “comuns”. Nessas expectativas comunitárias reside, portanto, mais um fator positivo à acomodação, quando não à integração, entre papéis domésticos e profissionais pelo contingente feminino filiado ao magistério primário — em última análise, positivo à profissionalização da mulher através dessa ocupação.

II — 13

Pretende contrair matrimônio?

Idade*	Sim	Não
menos de 30	35,3%	2,6%
30 a 40	25,1%	11,8%
mais de 40	2,6%	22,4%
Totais	63,2%	36,8%

* Anos completos em 1960.

(36) Cf. referência bibliográfica do rodapé n.º 34. Também cf. Willard Waller, **The Sociology of Teaching**, John Wiley & Sons, New York, 1932, esp. p. 418. Um relato ligeiro e fragmentário da situação atual, confrontada com a passada, encontra-se em John H. Chilcott, “The School Teacher Stereotype: a New Look”, **The Journal of Educational Sociology**, vol. 34, n.º 9, 1961, pp. 389-90.

Quanto às professoras casadas investigadas, pouco mais numerosas do que as solteiras na metrópole paulistana, a época do seu matrimônio — calculada na tabela seguinte pelo seu tempo de exercício do magistério primário — corrobora as explicações aventadas sobre a influência da “carreira” na participação das professoras nos papéis de espôsa: apenas uma minoria se casou antes de começar a lecionar; e uma grande proporção só depois de vários anos de tal trabalho profissional. Não obstante, é bastante significativo o fato de a maior parte das professoras estudadas estar casada ou pretender o matrimônio, porque é no setor formado pelas casadas que mais intensamente incidem as pressões e dificuldades para a acomodação entre as papéis domésticos e profissionais, na categoria composta pelas professoras primárias em geral.

II — 14

**Distribuição porcentual acumulada das professoras
segundo a época do casamento***

Tempo de exercício	%
Antes do início	12,1
Antes de 2 anos	24,2
Antes de 5 anos	58,5
Antes de 10 anos	85,8
Antes de 15 anos	94,9
Antes de 21 anos	100,0

* Incluídas as viúvas e desquitadas.

Atividades Domésticas e Profissionais

Uma das dimensões da diferenciação interna dos sistemas urbano-industriais está na acentuada especialização dos sistemas familiares e profissionais. No plano da ordenação das relações e atividades sociais, tal especialização significa distribuição de diferentes papéis e funções por êsses sistemas restritos; no plano ecológico, resulta na distinção entre os locais de funcionamento dêsses subsistemas. Tendo em vista as mulheres em geral, interessa encarar a família não apenas como unidade de residência, mas também como local de trabalho: para a

maioria das mulheres adultas, a participação no sistema familiar implica na realização de um complexo de atividades composto pelos chamados cuidados da casa e dos membros imaturos do grupo. Com referência às mulheres filiadas a ocupações profissionais, interessa pôr em evidência como se efetua a sua participação no sistema familiar, em termos da execução das tarefas domésticas, bem como as formas de acomodação encontradas para a sua vinculação simultânea a papéis dos grupos familiar e profissional. E' do que se cuidará, analisando alguns aspectos da situação vivida pelas professôras primárias investigadas.

Note-se, de início, que apenas para pequena porção delas o magistério primário em escolas do Govêrno Estadual não constitui a única ocupação remunerada que praticam. E, mesmo assim, as solteiras contribuem majoritariamente para a composição dessa minoria — ao que tudo indica por estarem menos sujeitas do que as casadas às imposições do padrão doméstico de atividades.

II — 15

Distribuição das professôras segundo tenham ou não outra atividade remunerada além do magistério primário estadual

	Sim	Não
Solteiras	35,4%	64,6%
Casadas*	17,9%	82,1%
Totais	26,0%	74,0%

* Incluídas as viúvas e desquitadas.

$\chi^2 = 13,703$ (significativo a 5%).

E' interessante notar, porém, que quase tôdas as professôras com outra atividade profissional além do magistério primário estadual se acham no desempenho de modalidades variantes dessa ocupação:

II — 16

**Distribuição das professôras com outras atividades profissionais
que não o magistério estadual, segundo os tipos dessas atividades***

Atividades docentes:	96,7%
Aulas “particulares”	65,9%
Escs. primárias particulares	16,5%
Escs. primárias municipais	8,8%
Escs. de nível médio	8,8%
Cursos de admissão ao ginásio	5,5%
Atividades não docentes:	17,6%
Trabalhos de escritório	9,9%
Outras atividades não docentes	7,7%

* Total porcentual superior a 100% porque as categorias não são mutuamente exclusivas.

A possibilidade de exercício dessas outras ocupações por uma minoria das professôras, e sobretudo a de execução dos serviços que os papéis domésticos exigem da maioria delas, reside nos curtos períodos diários de trabalho nas escolas primárias estaduais. A maior parte dessas escolas vem tendo reduzidos para aquém de 4 horas os períodos letivos diários de cada turma de alunos, ficando paralelamente diminuídos os horários de trabalho dos seus mestres, como se vê no quadro II — 17. O fenômeno, que deriva do ritmo da construção de novas salas de aula — menos acelerado do que o da procura de matrículas — sem dúvida repercute negativamente no rendimento das atividades docentes, conforme se mostrou em estudo dos papéis desempenhados pelos professores no interior da escola, constante de obra já publicada (37). Todavia, não deixa de favorecer a acomodação entre os papéis domésticos e profissionais das mestras. No entanto, mesmo se prevalecesse o horário de 4 horas, o magistério primário continuaria a oferecer, pelo horário diário de serviço, condições as mais favoráveis àquela acomodação — condições essas dificilmente encontradas em outros setores profissionais. No horário de funcionamento das escolas primárias há de buscar-

(37) Luiz Pereira, *ob. cit.*, cap. II.

se, pois, um dos principais fatores determinantes da esmagadora predominância numérica feminina em seu corpo docente. Lembre-se, a propósito, sem discutir o valor da proposição, que pelo aspecto horário o magistério primário já realiza a recomendação feita, dentre outros, por Alva Myrdal e Viola Klein, segundo a qual deveriam ser difundidas por muitas profissões os horários de “meio período”, fim de que fôsse promovida a penetração da mulher na população economicamente ativa, sem prejuízos aos seus papéis domésticos (38).

II — 17

Distribuição das professoras pela duração dos seus períodos diários de trabalho nas escolas estaduais*

2:00 — 2:30 horas	6,3%
2:30 — 3:00 horas	81,1%
3:00 — 4:00 horas	12,6%

* Segundo semestre de 1959.

Sob risco de depreciar o tempo diário dispendido pelas professoras no exercício do magistério primário estadual, impõe-se levar em conta o tempo ponderável gasto em sua locomoção da residência à escola e vice-versa, porquanto apenas pequena proporção delas habita os mesmos bairros onde se encontram as escolas em que trabalham, dispersas pela extensa área da metrópole paulistana, segundo se percebe pelo exame da tabela próxima. Dada a diferenciação entre as áreas de residência segundo a hierarquia sócio-econômica, na auto-identificação das professoras como elementos de camadas médias estaria um dos fatores da concentração de suas habitações em certas zonas da cidade e, conseqüentemente, da distância entre suas residências e os locais de trabalho profissional — as escolas primárias públicas, situadas em áreas as mais diversas quanto ao status sócio-econômico dos moradores. Embora se reserve para outro capítulo o tratamento es-

(38) Alva Myrdal e Viola Klein, *ob. cit.*, cap. 9. Posições favoráveis e contrárias ao “trabalho de meio período” para as mulheres são também discutidas no número especial *La Femme au Travail*, da revista *Esprit*, maio de 1961.

pecífico da posição ocupada pelo magistério primário no sistema de estratificação sócio-econômica, adiante-se que, de um ponto de vista meramente aproximativo, se tem uma indicação da sua participação “objetiva” nas camadas intermediárias, oferecida pela residência das professoras em “bairros” de classe média, a se apresentarem oportunamente.

II — 18

Distribuição porcentual das professoras segundo o bairro de residência e o tempo gasto em locomoção

Tempo de ida		Residência	
mais o de volta	Bairro da Escola	Outro bairro	TOTAIS
menos de 1:00 h	29,3	19,0	48,3
1:00 — 2:00 h	0,5	25,9	26,4
2:00 — 3:00 h	—	18,4	18,4
3:00 — 4:00 h	—	4,6	4,6
4:00 — e mais	—	2,3	2,3
TOTAIS	29,8	70,2	100,0

II — 19

Distribuição porcentual das professoras segundo o tempo diário dispendido na escola primária estadual e segundo este mais o tempo de locomoção (ida e volta) da residência à escola

Tempo dispendido diariamente	Na escola primária	Na escola mais a locomoção
2:00 — 3:00 h	6,4	1,7
3:00 — 4:00 h	85,5	42,4
4:00 — 5:00 h	8,1	28,5
5:00 — 6:00 h	—	19,2
6:00 — 7:00 h	—	5,8
7:00 — 8:00 h	—	2,4

Além da consideração merecida pelos dados sôbre o tempo gasto em locomoção, de que este afeta o desempenho dos papéis domésticos por diminuir o tempo que as professoras lhes

dedicariam em casa, de passagem registre-se que provavelmente a distância entre as escolas primárias e os bairros onde elas moram acarreta duas outras conseqüências: dificulta a integração da escola na comunidade imediata onde funciona, ao limitar as relações sociais das professoras com a área escolar; e, com igual efeito, estimula a mobilidade delas de um estabelecimento para outro, tendente à aproximação do local de trabalho ao de residência.

Na sondagem das atividades domésticas realizadas pelas professoras procurou-se, inicialmente, saber se as pessoas pesquisadas participavam ou não de determinadas tarefas: preparo de refeições e passagem da roupa comum, limpeza da casa, costura, compra de artigos de consumo geral e cuidados aos imaturos com menos de 14 anos de idade que habitassem a casa. Como as cifras seguintes informam, a maior parte das professoras não escapa a êsses serviços (39).

II — 20

Distribuição porcentual das professoras segundo realizem ou não atividades domésticas

Atividades	Realizam	Não realizam
Refeições	70,1	29,9
Lavagem	68,3	31,7
Limpeza	76,6	23,4
Costura	31,7	68,3
Compras	81,4	18,6
Cuidados às crianças	48,8	51,2

O desdobramento dêsses dados pelo atual estado civil das professoras põe de manifesto, conforme seria de esperar, como as casadas se acham mais prêsas ao padrão doméstico do que as solteiras — tomando-se a sua maior participação nos serviços caseiros arrolados como índices do seu maior envolvimento (40).

(39) Na tabela II — 20 não se computaram os 4,6% de professores residentes em pensão, hotel ou pensionato.

(40) Na tabela II — 21 aplica-se a ressalva feita ao quadro II — 20.

**Distribuição porcentual das professoras pelo estado civil
e segundo realizem ou não serviços caseiros**

Atividades	Realizam		Não realizam	
	Solteiras	Casadas	Solteiras	Casadas*
Refeições	41,2	89,9	58,8	10,1
Lavagem	48,5	81,8	51,5	18,2
Limpeza	60,3	87,9	39,7	12,1
Costura	19,1	40,4	80,9	59,6
Compras	60,3	96,0	39,7	4,0
Cuidados às crianças	8,8	76,5	91,2	23,5

* Casadas, viúvas e desquitadas.

χ^2 relativo a cada item da tabela, na ordem de arrolamento dêsses itens: 45,61; 20,61; 17,13; 8,54; 33,92 e 73,65 (todos significativos a 5%).

Necessariamente, porém, a professora não realiza sòzinha essa ou aquela atividade caseira: sua participação pode ser apenas parcial, porque auxiliada por outros membros do grupo familiar ou por empregados domésticos, ou pode ainda consistir em mera ajuda a tais pessoas, sôbre as quais recairia o maior pêso dos serviços. E como se observa a seguir, dentre as professoras envolvidas nas atividades domésticas menos da metade as executa totalmente. Tomando-se as professoras em conjunto, conclui-se que nesse envolvimento apenas parcial nos trabalhos da casa está uma das modalidades de acomodação entre os papéis domésticos e os profissionais, efetuada por tais pessoas (41).

(41) Apenas para os itens “refeições”, “compras” e “cuidados às crianças” da tabela II — 24 há associação estatisticamente significativa entre estado civil (solteira e casada) e forma de realização das atividades (realização total e parcial). Mantém-se para a tabela II — 22 a ressalva constante da nota n.º 39.

Distribuição porcentual das professoras segundo realizem total ou parcialmente as atividades domésticas

Atividades	Realização total	Realização parcial
Refeições	49,6	50,4
Lavagem	29,8	70,2
Limpeza	21,1	78,9
Costura	49,1	50,9
Compras	48,5	51,5
Cuidados às crianças	46,9	53,1

Analizando-se em separado as professoras envolvidas apenas parcialmente nas atividades do lar, torna-se evidente o quanto as empregadas domésticas contribuem para a execução dessas tarefas, o que permite categorizá-las — mesmo sem apreciar os serviços que realizam sòzinhas — como fator aliviador das pressões exercidas pelo padrão doméstico sôbre as professoras e, portanto, como recurso facilitador da acomodação, por estas feita, entre papéis domésticos e profissionais. Do ângulo das finanças da família das professoras, trata-se de recurso bastante compensador, devido à baixa remuneração concedida às empregadas. Realmente, no segundo semestre de 1960, enquanto o salário médio das professoras alcançava Cr\$ 13.600,00, o das empregadas em casa destas ia a Cr\$ 2.400,00 (42). Nessa época, 68,5% das famílias das professoras contavam com empregadas domésticas, cuja participação nas atividades domiciliares, nas residências das professoras, pode ser avaliada parcialmente pelas cifras abaixo.

(42) Números arredondados.

Distribuição porcentual das pessoas que auxiliam as professoras ou são por estas auxiliadas na execução das tarefas caseiras*

Atividades	Empregadas domésticas	Outros membros da família	Outras situações
Refeições	67,8	47,5	—
Lavagem	78,8	20,0	3,8
Limpeza	84,2	18,8	—
Costura	—	51,8	88,9
Compras	28,6	75,7	—
Cuidados às crianças	54,5	45,5	—

* O total de algumas linhas ultrapassa 100%, pois há casos de superposição das contribuições das diversas categorias de pessoas.

Os membros das famílias das professoras, referidos nesta tabela, são quase exclusivamente femininos e, quase sempre, suas mães — sejam as professoras solteiras ou casadas. E sob o tópico residual “outras situações” incluem-se lavadeiras “por tarefa” e costureiras, ambas vindo para as residências das professoras ou trabalhando em suas próprias casas. A contribuição diferencial das empregadas segundo as diversas atividades domésticas focalizadas levanta o problema de existirem ou não diferentes valorizações dessas atividades por parte das professoras ou de outros membros femininos de suas famílias: a participação das empregadas seria maior nas atividades menos prezadas. Esse problema ganha pleno significado quando se atenta ao fato de que, tomadas globalmente, as professoras não se vinculam simplesmente ao padrão “profissional” e ao “doméstico”. Idealmente definido, este último implica na realização total das atividades do lar diretamente pelos membros femininos do grupo familiar. Entretanto, muitas das professoras escapam inteiramente a essas atividades ou nelas se envolvem de modo apenas parcial. Considerando-se a situação de tais professoras, tem-se uma vinculação parcial da categoria

das professôras em geral ao padrão “doméstico”. Na medida em que isso se faz exequível graças às serviçais encarregadas das tarefas caseiras, aquelas professôras tendem, no que concerne às suas atribuições no lar, ao tipo social das “madames”, cujas atividades domésticas se transferem completamente às serviçais. Nesse contexto, cabe pensar nas empregadas das famílias das professôras não só como decorrência da necessidade de acomodação entre os papéis domésticos e profissionais destas, mas ainda como forma de atendimento da necessidade de suas famílias se classificarem em níveis relativamente elevados na hierarquia de prestígio inclusiva. Prosseguindo nessa linha de reflexão, depara-se com o problema de o magistério primário funcionar, através do aumento que traz para a renda familiar, como um dos mecanismos dessa classificação — ao propiciar a liberação maior ou menor de muitas mulheres que o exercem, em face das exigências do padrão doméstico, descarregadas ao menos em parte sobre serviçais fracamente remunerados.

As dificuldades de acomodação entre os encargos da maternidade e os papéis profissionais justificam uma preocupação especial com a fecundidade das professôras primárias. Os dados disponíveis sobre as casadas, viúvas e desquitadas mostram que razoável parcela nunca assumiu os papéis de mãe (cf. tabela II — 24); que grande quantidade das professôras-mães atualmente tem filhos de pouca idade (cf. tabela II — 25); e que a fecundidade destas é bem baixa — se avaliada pelo número médio de filhos tidos, inferior ao da população feminina paulista residente em áreas citadinas (cf. tabela II — 26). Parece plausível admitir que a “vida profissional” das professôras age como fator restritivo da sua fecundidade — seja retardando-lhes o casamento ou estimulando-as, depois dê-le, ao contrôle da natalidade. Nesse caso é de presumir-se que tal contrôle opera como mais um recurso de acomodação entre papéis domésticos e profissionais, ao possibilitar às professôras casadas não tornarem maiores as pressões do padrão doméstico, inevitavelmente aumentadas com o exercício repetido das funções orgânicas procriadoras.

II — 24

Distribuição porcentual das professoras (casadas, viúvas e desquitadas), em cada faixa etária, segundo tenham ou não tido filhos

Idade*	Com filhos	Sem filhos
20 a 29 anos	66,7	33,3
30 a 39 anos	87,2	12,8
40 anos e mais	86,0	19,4
TOTAIS	81,6	18,4

* Anos completos em 1960.

II — 25

Distribuição das professoras (casadas, viúvas e desquitadas) com filhos vivos, segundo a idade dessas crianças

Idade dos filhos*	Professoras**
menos de 5 anos	38,1%
5 a 9 anos	24,7%
10 a 14 anos	22,9%
15 anos e mais	15,5%

* Anos completos em 1960.

** Como as categorias não se excluem mutuamente, o total dessa coluna vai além de 100%.

II — 26

Número médio de filhos das mulheres paulistas e das professoras (casadas, viúvas e desquitadas) que tiveram filhos (43).

Idade das mães	Mulheres paulistas	Professoras
15 a 19 anos	1,28	—
20 a 29 anos	2,05	1,80
30 a 39 anos	6,98	—
40 a 49 anos	6,11	3,33
50 a 59 anos	4,78	1,92
60 anos e mais	3,37	1,93
TOTAIS	4,16	1,96

(43) As cifras sobre a população paulista referem-se às mulheres presentes em 1950 nos quadros administrativos urbanos, que tiveram filhos nascidos vivos. Esta última limitação não foi explicitada para as professoras primárias, cujas informações valem para 1960. Na tabela II — 26 a expressão TOTAIS, correspondente às mulheres paulistas, substitui a expressão mais precisa 15 ANOS E MAIS, constante da tabela original de onde provêm os números relativos ao Estado de São Paulo, publicada em Giorgio Mortara, "A fecundidade feminina, por grupos de idade, no Estado de São Paulo, segundo os grupos de côr e segundo os quadros administrativos (urbanos, suburbanos e rurais)", **Pesquisas sobre a Natalidade no Brasil**, IBGE, 1956, p. 13.

Pela análise da vinculação simultânea das professoras às atividades domésticas e às profissionais percebe-se facilmente as possibilidades oferecidas pelo magistério primário à acomodação entre os papéis ideal e tradicionalmente reservados às mulheres adultas, restritos ao sistema familiar, e os papéis que desempenham ou podem vir a desempenhar em certos setores do sistema de ocupações profissionais. Se, por um lado, parece que o tipo familiar conjugal propicia a filiação feminina a papéis profissionais, por outro lado tudo indica que essa mesma filiação profissional repercute na estrutura e no funcionamento do grupo familiar, dando-lhe traços que enfatizam as características da família restrita conjugal e que, ao mesmo tempo, promovem o ajustamento desta às exigências nascidas da participação de seus membros femininos adultos no sistema profissional. Tais produtos de processos integrativos inerentes ao sistema social global também aparecem, no caso do magistério primário, no funcionamento do sistema escolar onde, como melhor se verá posteriormente, o comportamento das professoras se explica, em parte, pelos seus papéis familiares. Enquanto se manifestam no interior do grupo familiar, êsses produtos encontram-se na realização apenas parcial das atividades domiciliares pelas professoras, no recurso aos serviços de “domésticas”, na provável limitação da natalidade, etc. Conseqüências da mesma ordem adviriam da contribuição do salário da professora à receita da família — do que se cuidará em outro capítulo — e, ainda, da própria natureza da sua profissão docente em nível elementar e da sua formação pedagógica, de cunho racional, que alterariam os padrões de conduta tradicionais nas relações entre cônjuges e entre pais e filhos. Fenômenos como êsses reclamam estudo sistemático que comparasse a família da professora primária com famílias em outras situações, a fim de evidenciar melhor e mais amplamente, do que aqui se faz, as influências das atividades profissionais das professoras na estrutura e no funcionamento dos seus respectivos grupos familiares.

Estereótipos de Sexo e Magistério Primário

Não é somente pelo aspecto numérico que o magistério primário se apresenta como ocupação feminina. À divisão sexual do trabalho, de que o magistério primário constitui um caso particular, corresponde um conjunto de representações coletivas acêrca da adequação dos sexos aos diversos setores da estrutura ocupacional. Verifica-se, pois, uma interdependência entre dois níveis da realidade social: o estrutural e o ideológico, aqui representados respectivamente pela predominância quantitativa das mulheres no magistério primário e pelas concepções sobre a maior adequação dessa atividade ao sexo feminino.

Infelizmente não se sondaram, na coletividade em geral, representações com tal conteúdo, mas apenas as dos professores primários, normalistas e mestres de escolas normais abrangidos na pesquisa. O quadro abaixo revela o alto consenso existente entre essas pessoas quanto ao tema em foco.

II — 27

Adequação do magistério primário aos sexos

	Professôres Primários	Alunos de Escs. Norm.	Profs. de Escs. Norm.
Mais adequado às mulheres	92,5%	89,4%	83,7%
Adequado aos dois sexos	7,2%	10,6%	14,0%
Mais adequado aos homens	0,3%	—	2,3%

A análise dos argumentos justificadores da maior adequação do magistério primário ao sexo feminino evidencia que eles se classificam em dois tipos. O primeiro diz respeito a traços da personalidade feminina — alguns referidos de maneira explícita à “hereditariedade” e outros, não. As características psíquicas mais freqüentemente assinaladas são “instinto maternal” e maior dose, nas mulheres, de certas aptidões, habilidades ou capacidades tidas como apropriadas às relações interpessoais do mestre com as crianças: “carinho”, “amor”, “docilidade”, “compreensão”, “paciência”, “abnegação”, “co-

municabilidade”, “meiguice”, “dedicação”, etc. O segundo tipo engloba o que se chamará de fatôres extrínsecos, porque ligados não à personalidade do professor, mas a condições de funcionamento do sistema escolar ou a aspectos do magistério primário visto como profissão: salário reputado como baixo, poucas horas de trabalho diário, prestígio ocupacional considerado insatisfatório, etc. A tabela II — 28 continua a traduzir o elevado consenso entre professores primários, normalistas e professores de escolas normais acerca da maior adequação do magistério primário ao sexo feminino, atribuindo-a quase exclusivamente a traços de personalidade imputados a esse sexo. Os argumentos estão aí agrupados em cinco conjuntos: A — “fatôres extrínsecos” apenas; B — traços da “personalidade feminina” não referidos à “hereditariedade” e “fatôres extrínsecos”; C — traços da “personalidade feminina” não referidos à “hereditariedade”; D — traços da “personalidade feminina” referidos à “hereditariedade” e “fatôres extrínsecos”; E — traços da “personalidade feminina” referidos à “hereditariedade”.

II — 28

Fatôres da maior adequação do magistério primário às mulheres

Fatôres	Profs. Primários	Normalistas	Profs. Escs. Normais
A	8,6%	4,2%	4,6%
B	8,3%	2,5%	2,8%
C	40,2%	66,1%	54,6%
D	4,2%	0,9%	2,8%
E	38,7%	26,3%	35,2%

Apreende-se melhor o conteúdo dos cinco conjuntos de fatores através de respostas típicas a cada um deles, transcritas na seqüência em que se ordenaram tais conjuntos na tabela acima: “O magistério primário é adequado só à mulher porque lhe dá oportunidade de auxiliar a manutenção do lar, pelo horário de um período, pelas férias anuais e, ainda, por dar-lhe tempo de assistir os filhos que tiver e realizar os demais deveres femininos que o lar impõe. O homem precisa ser mais ativo”; “Porque com o ordenado pago aos professores não é

possível ser chefe de família e também porque os homens não têm tanta paciência e delicadeza que a profissão requer para seu bom êxito”; “Pela paciência, carinho e meiguice da mulher. À mulher é mais fácil transformar a escola num segundo lar. Há inúmeros alunos que sentem essa falta, em classe de professor”; “Na minha opinião a mulher está por natureza e instinto mais ligada à criança, entendendo as suas vontades, resolvendo as suas dúvidas e impondo-lhe mais confiança, facilitando-a nos esclarecimentos. Também há um horário reduzido e compatível com as aptidões femininas”; “Porque a mulher nasceu para ser mãe e a professora é uma segunda mãe”.

O exame das respostas obtidas suporta várias interpretações complementares entre si. Primeiramente, as respostas apresentam-se, em maioria, como verbalizações de estereótipos ligados ao sexo — considerando-se que, “seja favorável ou desfavorável, um estereótipo é uma crença exagerada associada a uma categoria. Sua função consiste em justificar (racionalizar) uma conduta em relação a essa categoria” (44). Nesse sentido, os cinco conjuntos em que foram reunidas as justificativas da maior adequação do magistério primário às mulheres, constantes do quadro II — 28, podem ser tomados como fases sucessivas de um gradiente — fases essas caracterizadas pela acentuação crescente das diferenças admitidas para os sexos, quanto aos traços de personalidade — terminando por concepções relativas a uma “natureza feminina” bem distinta da “natureza masculina”. A segunda interpretação concerne à representação ideal do professor primário, configurada pelos atributos psicológicos mais vêzes referidos às mulheres. Nesses traços de personalidade, concebidos como virtudes da mestra de escola elementar, percebe-se facilmente a transposição, para o sistema social escolar, de padrões para as relações interpessoais da categoria adulta com a infantil, valorizados pelas disciplinas pedagógicas contemporâneas, mas — ao que parece — ainda pouco adotados nas relações observáveis tanto entre pais e filhos como entre professores e alunos. Nessas

(44) Gordon W. Allport, **The Nature of Prejudice**, Addison-Wesley Co., Inc., Massachusetts, 1954, p. 191.

relações de fato, prevaleceria o recurso às sanções reprovativas diretas e imediatas, como técnica de dominação dos adultos sobre as crianças; ao passo que aqueles traços da “personalidade feminina” se mostram congruentes com a aplicação de sanções persuasivas, consideradas como mais propícias ao desenvolvimento “normal” do psiquismo infantil. Em estudo já publicado, o autor captou representações coletivas acêrca do professor primário ideal, semelhantes às sugeridas neste capítulo; evidenciou as discrepâncias entre elas e o comportamento real dos professôres; e indicou a participação das escolas normais na difusão e consolidação de normas e valores contidos em tais representações coletivas (45). Valores e padrões de comportamento análogos estariam implicados no que Talcot Parsons denominou “profissionalização” (melhor seria dizer racionalização) dos papéis maternos (46); e transparecem também na rápida análise de Antônio Cândido relativa às relações emergentes no interior dos sistemas familiares das comunidades urbanas brasileiras (47). Essa analogia entre as modernas representações acêrca dos papéis docentes e dos papéis maternos reflete-se na concepção do magistério primário como espécie de extensão profissionalizada dos papéis maternos e na concepção da escola primária como prolongamento do lar — concepções essas que se verbalizam nas frases encontradas entre as pessoas investigadas: “a professôra é uma segunda mãe” e “escola, continuação do lar”.

Num plano mais geral de interpretação, as concepções até então expostas mostram-se como componentes da ideologia correspondente ao magistério primário, na qual se acomodam as modalidades doméstica e profissional de vida social das mulheres adultas. Por sua vez, essa ideologia do magistério primário consiste numa variante da fundamentação ideológica para as relações assimétricas entre os sexos e tem, por is-

(45) Luiz Pereira, *ob. cit.*, caps. II e III.

(46) Talcott Parsons, “The American Family: its Relations to Personality and to the Social Structure”, esp. pp. 25-6.

(47) Antônio Cândido, “The Brazilian Family”, pp. 291-312 de **Brazil, Portrait of Half a Continent**, ed. T. Lynn Smith e Alexander Marchant, The Dryden Press, New York, 1951.

so mesmo, teor conservantista. Sua eficiência, como força de controle social, é sugerida pela defesa que tanto as mulheres quanto os homens dela fazem, conforme se infere do alto consenso entre aquelas e êsses, manifesto nos quadros II — 27 e II — 28. Os mecanismos pelos quais tal controle se exerce, no sentido de manter o sexo feminino em posições subordinadas ao masculino, seriam de duas ordens, aqui designadas como “psico-social” e “econômica”. No primeiro caso, há a valorização quase exclusiva de certos aspectos da personalidade feminina que, desenvolvidos, colocam as mulheres em condições desvantajosas de ajustamento ao sistema profissional altamente competitivo dos sistemas urbano-industriais, que requer personalidades menos “passivas” (48). No segundo caso, contam-se a desvinculação feminina ao padrão “profissional” de atividades e, com referência às mulheres que a êste se filiam, as concepções coletivas sobre a valorização diferencial dos salários segundo o sexo da pessoa remunerada. Representações dêsse tipo encontram-se nas opiniões dos professores primários, normalistas e professoras de escolas normais pesquisados, a respeito da maior adequação “econômica” do magistério ao sexo feminino:

II — 29

Adequação “econômica” do magistério primário aos sexos

	Professôres Primários	Alunos de Escs. Norm.	Profs. de Escs. Norm.
Mais adequado às mulheres	97,5%	94,0%	93,8%
Mais adequado aos homens	0,3%	3,0%	—
Adequado a ambos	1,4%	1,5%	4,6%
Adequado a nenhum	0,8%	1,5%	1,6%

- (48) Sobre o assunto, vejam-se Talcott Parsons, *Essays in Sociological Theory*, esp. caps. II e III; Ferdinand Tönnies, *ob. cit.*; Werner Sombart, *El Burgués*, trad., Ed. Oresme, Buenos Aires, 1953. O conceito de **personalidade básica** parece bastante produtivo para a exploração do fenômeno. Sobre tal conceito, veja-se Abram Kardiner, “The Concept of Basic Personality Structure as an Operational Tool in the Social Sciences”, pp. 107-122 de Ralph Lindon (ed.), *The Science of Man in the World Crisis*, Columbia University Press, New York, 1957.

Os seguintes argumentos ilustram com tipicidade o fenômeno analisado: “O magistério primário como meio de vida é de pequeno rendimento econômico, não sendo suficiente para viver. E a mulher na família com seu trabalho coopera como auxiliar e não arrimo”; “O homem tem mais necessidade de ser bem remunerado que a mulher”; “Porque a remuneração não é suficiente a um chefe de família, a não ser como bico, como é para a mulher; serve de ajuda às despesas da casa, mas não para total sustento”; “A mulher não precisa receber tanto quanto o homem e o ordenado do professor é insuficiente para o sustento da família”.

Argumentos como êsses constituem, inicialmente, evidências de que os indivíduos investigados — em grande maioria mulheres — reservam aos homens os papéis que Parsons denota como “instrumentais” no sistema familiar, cujo desempenho se apóia na vinculação de determinado membro ou membros da família ao sistema profissional e através dos quais se provêem as exigências econômicas do grupo familiar (49). De fato, ao avaliarem o salário pago ao magistério primário, tanto as respondentes casadas como as solteiras fazem-no tendo em vista o homem, professor primário, como “chefe da família”. De maneira coerente, encaram o salário feminino como suplemento à renda familiar, que idealmente adviria apenas do trabalho masculino. Em outros capítulos cuidar-se-á mais detidamente das funções do salário das professoras. Destaque-se por outro lado que, no julgamento do ordenado médio de Cr\$ 9 900,00 como insuficiente para um “chefe de família dar à esposa e aos filhos uma vida digna”, estão refletidas aspirações de padrão de consumo de camadas sócio-econômicas médias, possuídas pelos membros do magistério primário (50). Também a êsse assunto se voltará em outra ocasião. No momento, interessa apontar as avaliações diferenciais do salário

(49) Cf. nota n.º 46.

(50) Quantia de Cr\$ 9.900,00 arredondada e válida para o segundo semestre de 1959. No segundo semestre de 1960, o salário médio das professoras primárias era de Cr\$ 13 600,00. Obviamente, a observação acima sobre o salário de Cr\$ 9 900,00 precisa ser apreciada na devida perspectiva de tempo, devido à incidência inflacionária — como se fará no capítulo V.

segundo o sexo remunerado e a mais fácil aceitação para as mulheres de salários reputados como baixos, como outra forma variante assumida pela fundamentação ideológica das relações assimétricas entre os sexos. Estar-se-ia, pois, diante de uma ligação funcional entre estereótipos de sexo feminino e salários julgados inferiores: êstes sustentariam os estereótipos e vice-versa. Ao que tudo indica, os estereótipos de sexo ligados ao magistério primário e a interdependência entre êles e nível de remuneração agem como outras poderosas forças sociais responsáveis pela elevada predominância numérica feminina naquela ocupação, ao afastarem dela os indivíduos masculinos.

As elaborações ideológicas passadas em revista, acêrca da maior adequação “psicológica” e “econômica” do magistério primário ao sexo feminino, situam-se no plano do chamado conhecimento “vulgar”. Todavia, guardam coerência para com as ideologias sexuais mais “teóricas”, do tipo das estudadas por Viola Klein (51) dentro do esquema interpretativo básico à sociologia do conhecimento — redutível à evidenciação das conexões entre complexos culturais de natureza “intelectual” e quadros sociais condicionadores dessas produções mentais (52).

Esse mesmo esquema está subjacente à análise feita dos estereótipos e opiniões focalizados, tendo-se procurado explicitar certas interrelações entre êles e o funcionamento do sistema social global: êles fundamentam ideologicamente as relações assimétricas entre as categorias de sexo; validam, no plano da consciência coletiva, a profissionalização da mulher pelo magistério primário, ao definirem-no como profissão feminina; e agem como força integradora entre a estrutura familiar vigente e a participação da mãe-espôsa na estrutura profissional, através da ocupação de papéis docentes nesta contidos. Enfim, em tais estereótipos e opiniões depara-se com mais uma manifestação do estado atual do jôgo entre tendências sociais con-

(51) Viola Klein, *ob. cit.*

(52) Uma formulação sistemática do esquema analítico fundamental à sociologia do conhecimento encontra-se, dentre outros, em Robert K. Merton, *ob. cit.*, esp. pp. 456-88.

servadoras e inovadoras, gerais ao sistema social global, que envolvem a condição social da mulher, especialmente no que concerne às modalidades de sua profissionalização comportáveis por êsse sistema.

Motivações ao Trabalho Profissional

O estudo da vinculação simultânea das professoras às atividades domésticas e às profissionais não se esgota com a descrição da sua participação efetiva nessas atividades. Passo indispensável dêsse estudo consiste na sondagem da auto-identificação das professoras com o padrão doméstico ou com o padrão profissional de atividades. Como o desempenho dos papéis profissionais significa afastamento em graus variáveis do padrão doméstico, e como aqueles papéis se realizam fora da residência, buscou-se abordar a auto-identificação das professoras com o padrão profissional através dos seguintes quesitos: “A sra. gostaria, se pudesse, de deixar de trabalhar fora de casa? Por quê?” Pelas respostas coligidas percebe-se claramente as motivações positivas da maioria das professoras para com os papéis profissionais, embora ponderável número delas se identifique mais com as atividades domésticas:

II — 30

Distribuição porcentual das professoras segundo desejem ou não deixar de trabalhar fora de casa

	Desejam	Não desejam
Solteiras	24,0	76,0
Casadas*	35,4	64,6
Totais	30,5	69,5

* Casadas, viúvas e desquitadas.

$\chi^2 = 2,596$ (não significativo a 5%).

Transcrições de alegações formuladas tornam mais flagrante a auto-identificação com o padrão profissional: “Prefiro lecionar; não gosto dos serviços caseiros”; “Sou muito independente e o trabalho tornou-se um vício”; “Como solteira gosto

de sair para me distrair. Talvez como casada me interessasse pelas coisas domésticas”; “Ficaria inútil em casa”; “Estou acostumada. Gostaria talvez de deixar o magistério, mas não de trabalhar fora”; “Porque com o ordenado já se tem certa liberdade e, depois, porque sempre gostei de lecionar para crianças”; “Habituei-me a trabalhar fora e acredito que dificilmente me adaptaria apenas aos trabalhos domésticos”; “Porque acho que a mulher deve ter outra atividade compatível fora do lar”; “Sendo para lecionar, gosto de trabalhar fora de casa”; “Nem posso cogitar em deixar de trabalhar: tenho necessidade financeira e além disso gosto de trabalhar fora”; “Trabalhar fora de casa é como uma higiene mental”; “Acho que o magistério é a melhor profissão possível e a mulher não pode ser babá apenas: o tempo das babás já passou”; “Gosto de trabalhar. Em casa ficaria parada quando terminasse meus afazeres”; “Gosto de lecionar. Se fôsse outro tipo de emprego, deixaria”; “Leciono porque gosto e porque preciso”.

Em oposição, outras justificativas delineiam o tipo social da mulher “caseira”: “O serviço da casa já é suficiente”; “É muito difícil conciliar as duas ocupações (magistério e afazeres domésticos); “Prefiro levar uma vida mais sossegada”; “As funções de dona de casa e mãe de família são até certo ponto incompatíveis com as funções exercidas fora do lar”; “Gostaria de dedicar-me o tempo todo à família e à casa”; “Prefiro o lar, pela criação que recebi em ambiente de fazenda para ser uma ótima dona de casa”; “Prefiro ficar o tempo todo mais junto dos filhos e cuidar melhor da casa”; “Dou a vida para ficar em casa com afazeres domésticos”.

Na primeira série de alegações, ao lado de motivos “financeiros” do apêgo aos papéis profissionais, afloram outros de ordem diversa, que se designariam como “psicológicos”. Motivos dessa ordem mostram que o processo de profissionalização feminina, enquanto realizado pelo magistério primário, não resulta apenas de fôrças “externas”, mas também de fôrças psico-sociais mais profundas que dirigem as mulheres para os papéis profissionais e as mantêm na população economicamente ativa. À mesma conclusão chegam, dentre outros, Al-

va Myrdal e Viola Klein ao focalizarem tais motivos “psicológicos” ao trabalho profissional — sem terem conseguido outro termo para denotá-los, senão a expressão pleonástica aqui utilizada (53). A constatação desses motivos evidencia, na profissionalização feminina, o nível psico-social desse processo: a profissionalização da mulher implica não só na sua participação efetiva na população ativa, mas ainda nas suas motivações positivas a essa participação. Nesse sentido, as professoras sem desejos de se afastarem da população ativa estão mais profissionalizadas do que as que almejam recolher-se ao padrão doméstico de atividades. A existência destas — perfazendo 30,5% de um setor da população ativa feminina, consistente na categoria composta pelas professoras primárias — constitui manifestação de inconsistências internas ao sistema social global, quanto à profissionalização da mulher. De fato, as professoras não identificadas com o padrão profissional e as que com ele se identificam representam, no seio daquela categoria ocupacional, duas tendências divergentes quanto às formas de participação das mulheres adultas na vida social — uma pelo envolvimento exclusivo nos papéis domésticos e outra pela filiação ao padrão profissional.

Apreendido pelo seu aspecto psico-social, através das motivações das professoras ao trabalho profissional, o fenômeno da profissionalização feminina — enquanto ocorre no magistério primário — mostra-se como situação social menos integrada do que pareceria, se se permanecesse na análise da participação “objetiva” das professoras nas atividades domésticas e profissionais e no estudo da justificação ideológica da profissionalização feminina pelo magistério primário — consistente na definição deste, por estereótipo de sexo, como ocupação apropriada às mulheres.

Outras inconsistências presentes na mesma situação social revelam-se quando se tomam as opiniões das professoras acêr-

(53) Alva Myrdal e Viola Klein, *ob. cit.*, p. 82. As autoras lidam com resultados obtidos por outrem em várias pesquisas destinadas ao conhecimento dos tipos de motivações positivas das mulheres aos papéis profissionais.

ca dos desejos de seus familiares ou para-familiares (pais ou noivo ou namorado, no caso das solteiras; espôso, no das casadas) quanto a elas continuarem ou não desempenhando papéis profissionais fora do lar:

II — 31

**Distribuição porcentual das professôras segundo admitam
que seus familiares desejem ou não que elas deixem
de trabalhar fora de casa**

	Desejam	Não desejam
Solteiras (pais, etc.)	52,1	47,9
Casadas (espôso)	69,0	31,0
Totais	61,3	38,7

$\chi^2 = 4,782$ (significativo a 5%).

O conhecimento direto das atitudes positivas ou negativas de pessoas das relações íntimas das professôras, em face da sua participação na população ativa, seria de grande relevância para a exploração do assunto em questão, pois permitiria verificar com segurança como e quanto tais atitudes operam como forças favoráveis ou contrárias à profissionalização da mulher. Não obstante, as opiniões das professôras são bastante significativas: evidenciam que, no seu círculo social íntimo, a maior parte delas admite, como existentes, forças contrárias à sua filiação aos papéis profissionais — quando apenas os 30,5% das professôras identificadas somente com as atividades domésticas aceitariam, sem qualquer resistência, tais atitudes desfavoráveis à profissionalização feminina.

Como o desempenho de papéis profissionais implica, para as professôras primárias, em convivência quase exclusiva com indivíduos do mesmo sexo no ambiente de trabalho diário, procurou-se também sondar suas opiniões “particulares” e as que admitem serem de seus familiares, a respeito de seu trabalho num meio oposto: o próprio magistério primário, mas suposto como profissão predominantemente masculina. Intencionalmente se deu conteúdo ético às questões formuladas, pois se pretendia explicitar possíveis valores ligados às relações hete-

rossexuais na situação de trabalho, que fôsem desfavoráveis à profissionalização feminina — porquanto esta nem sempre se realiza em grupos sociais numéricamente dominados pelas mulheres, como ocorre no magistério primário. Estas são as questões apresentadas e as respostas obtidas:

II — 32

A sra. acha que seus pais ou seu espôso teriam algum escrúpulo de que a sra. lecionasse em escolas primárias, se nas escolas primárias praticamente só trabalhassem homens?

	Sim	Não
Pais (solteiras)	9,4%	35,0%
Espôso (casadas)	15,0%	40,6%
Totais	24,4%	75,6%

$\chi^2 = 0,730$ (não significativo a 5%).

II — 33

E a sra. teria algum escrúpulo nesse caso? Por quê?

	Sim	Não
Solteiras	6,3%	36,8%
Casadas	6,9%	44,8%
Viúvas e desquitadas	0,6%	4,6%
Totais	13,8%	86,2%

$\chi^2 = 0,111$ (não significativo a 5%).

Em que pese o caráter projetivo dos quesitos, parece que as justificações das respostas afirmativas ao segundo dêles traem representações coletivas conservantistas acêrca da organização social, com referência às formas aceitas de convivência das categorias de sexo — inclusive as consistentes nas relações de coleguismo nos grupos de trabalho. “Eu me sentiria deslocada e com falta de liberdade” constitui caso típico de tais arrazoados. Pôsto o exame das respostas sob perspectiva histórica, os argumentos invocados para fundamentação das respostas negativas revelariam, em contrapartida, o fortalecimento de valores e padrões de comportamento congruentes com a tendência geral de desenvolvimento do sistema global, que tem um dos seus traços na progressiva e multiforme profissionalização feminina: nas expressões de uma professora, traba-

lhar com colegas masculinos “é uma coisa tão comum na vida moderna!”

A confiar nas opiniões das professôras, suas motivações ao trabalho profissional ultrapassam os limites aceitos pelos seus familiares à profissionalização feminina — o que indicaria estarem as professôras menos presas do que os membros de seus círculos sociais familiares às concepções tradicionais sobre os papéis abertos à participação da mulher no sistema social global. A própria vivência dos papéis profissionais, no exercício do magistério primário, constituiria um dos fatores sustentadores das concepções mais avançadas defendidas pelas professôras acerca da profissionalização feminina.

Considerações Finais

A preocupação central, neste capítulo, foi estudar o magistério primário como uma das principais e tradicionais modalidades de profissionalização da mulher na sociedade brasileira. Realmente, o tipo social **professôra primária** apresenta-se, do ponto de vista numérico, como um dos mais relevantes tipos profissionais femininos observados no sistema nacional de ocupações profissionais; e, há muito tempo, o contingente feminino tem quase saturado o setor do mercado de trabalho constituído pelos cargos docentes das nossas escolas primárias: em 1935, eram mulheres 87,1% dos ocupantes dessas posições, subindo essa taxa a 93,1% em 1957.

A longa predominância feminina no magistério primário resulta, ao que tudo indica, do fato de essa ocupação ser privilegiada, em face de outras, quanto às possibilidades que oferece para a acomodação entre o padrão doméstico de atividades — ideal e tradicionalmente defendido para e pelas mulheres adultas — e o padrão profissional de atividades ao qual as professôras se vinculam. Essas possibilidades ligam-se, fundamentalmente, à estrutura familiar, à estrutura do sistema escolar primário e ao prestígio relativamente elevado associado ao magistério primário, que permite a ponderável quantidade de mulheres assumir papéis profissionais sem de-

preciar socialmente suas famílias — quando não chegam, mesmo, a aumentar o prestígio destas pela sua condição de professoras primárias. Como força social positiva à profissionalização feminina pelo magistério primário, o prestígio ocupacional que êste carrega será objeto de capítulo próximo, onde se analisará essa atividade como componente do sistema de estratificação sócio-econômica inclusivo.

Quanto à integração entre a estrutura familiar e a estrutura profissional global, a vinculação da mulher a uma área desta, consistente no magistério primário, não se mostra disruptiva. Isso porque traços da estrutura familiar e da estrutura profissional tendem ao entrosamento no magistério primário. Embora nem todos êsses traços tenham sido focalizados até então — deixando-se vários dêles para passagens posteriores — salientam-se, de um lado, os que fazem as famílias das professoras convergirem para o tipo conjugal e, de outra parte, a curta jornada de trabalho requerida pelos papéis docentes. Não obstante, as relações entre família da professora e magistério primário parecem implicar em ajustamentos recíprocos entre êsses dois sistemas parciais, tendo-se aqui destacado as repercussões dos papéis profissionais das professoras na estrutura e no funcionamento das suas famílias, que nestas promovem os traços inerentes ao tipo conjugal.

Tais ajustamentos do sistema familiar decorrem de processos integrativos em operação no interior do sistema social global, que levam à acomodação, quando não à integração, entre os papéis domésticos e profissionais das professoras primárias. Na vinculação simultânea das professoras a ambos conjuntos de papéis encontra-se o principal aspecto estrutural do fenômeno da profissionalização feminina realizada através do magistério primário. Processos igualmente integrativos operam no nível ideológico e no nível motivacional do mesmo fenômeno, manifestando-se pela definição do magistério primário, por estereótipos de sexo, como ocupação feminina e pelas motivações positivas da maioria das professoras à sua filiação ao sistema de ocupações profissionais. Essas manifes-

tagões estruturais, ideológicas e motivacionais de alto teor integrativo devem ter-se elaborado ao longo da tradicional predominância feminina no magistério primário. Apesar disso, êste ainda não se apresenta como situação social plenamente integrada. Bastaria atentar aos 30% de professores sem motivações profissionais profundas e às prováveis concepções de familiares das professoras, parcialmente restritivas à profissionalização feminina, para se perceberem inconsistências internas à situação social constituída pelo magistério primário, visto como área de profissionalização da mulher. Pelos dados disponíveis, inconsistências dessa ordem ficam, no entanto, muito aquém dos aspectos integrados do magistério primário como profissão feminina, podendo-se considerá-lo como uma das mais bem sucedidas modalidades de participação da mulher na população economicamente ativa.

Contudo, a profissionalização feminina constatada na ocupação em foco não atinge o estágio “qualitativo” da profissionalização masculina, conforme se demonstrará com mais dados a serem expostos adiante. Tal fato, congruente com as mencionadas inconsistências verificadas no magistério primário enquanto situação social, explica-se pelas tendências conservadoras, gerais ao sistema social global, que envolvem o magistério primário e se prendem à condição tradicional da mulher em nossa sociedade. Tendências dessa natureza acarretam o traço estrutural do sistema escolar primário público estadual, consistente na esmagadora maioria de mulheres nas posições docentes e na pequena penetração delas nos cargos detentores de maior poder, na hierarquia interna institucionalizada desse sistema. Esse traço estrutural do sistema escolar primário repete, ao que tudo indica, o sucedido em outros sistemas de atividades profissionais com apreciável participação feminina — sendo genérico ao sistema total de ocupações profissionais.

O conjunto e o balanço das tendências conservadoras e inovadoras inerentes ao sistema social global têm, pois, em suas múltiplas manifestações, um campo de ação no magisté-

rio primário, estimulando a penetração feminina nessa área do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, levando a profissionalização da mulher naquela ocupação até o estágio em que não rompa fortemente o equilíbrio hierárquico das categorias de sexo e a estrutura familiar com remanescentes patriarcais. Reserva-se para outra oportunidade o exame das conseqüências do atual jôgo entre tendências sociais conservadoras e inovadoras concernentes à profissionalização feminina no seio do magistério primário, naquilo que afetam negativamente o desempenho dos papéis profissionais das professoras no sistema escolar.

Encarado de um ângulo mais inclusivo, o êxito da participação feminina no magistério primário parece contribuir para transformar disposições e concepções dos membros da categoria de sexo feminino em geral, no sentido de promover a ampliação quantitativa e a diversificação da penetração da mulher no sistema de ocupações profissionais e, paralelamente, a consolidação de expectativas familiares e comunitárias favoráveis a êsse processo. Obviamente, a maior envergadura do processo de profissionalização feminina depende da extensão do mercado de trabalho, por sua vez correlata ao desenvolvimento do sistema nacional de produção econômica. Admitindo-se a progressão, na sociedade brasileira, do sistema urbano-industrial autônomo, a profissionalização feminina não teria a dificultá-la o subemprego da força de trabalho masculina. Mais ainda: a evolução do sistema urbano-industrial conta, dentre as suas características, com o aumento das oportunidades de trabalho no setor das atividades terciárias (54) — setor em que o magistério primário se coloca, e

(54) Nomenclatura cf. Colin Clark, **Les Conditions du Progrès Économique**, trad., Presses Universitaires de France, Paris, 1960. Além das constantes dessa obra, cifras sôbre a ampliação do setor terciário em vários sistemas urbano-industriais nacionais podem ser compulsadas também em **Migrations Professionnelles**, Institut National d'Études Démographiques. Dados censitários sôbre a distribuição da população ativa brasileira pelos setores primário, secundário e terciário encontram-se, dentre outros, em José Francisco de Camargo, **Êxodo Rural no Brasil**, Conquista, Rio de Janeiro, 1960.

composto por ocupações com traços próximos ao daquela atividade, quanto às possibilidades oferecidas à acomodação entre a condição social tradicional da mulher e a sua filiação a papéis profissionais. Considerando de ângulo complementar o mesmo fenômeno, cabe pensar a profissionalização feminina — seja devida a motivações positivas da mulher aos trabalhos profissionais, seja determinada por insuficiências financeiras sentidas pela família — com processo que contribui para a existência de força de trabalho excedente e, assim, também ela exercendo pressão, através da demanda de empregos, para o desenvolvimento do sistema nacional de produção de bens e serviços.

III

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CARREIRA NO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO

Embora o magistério primário seja uma ocupação intelectual, quase metade dos atuais professores primários brasileiros não se diplomou pelas escolas normais, cuja principal função manifesta consiste na formação especializada de pessoal para os cargos docentes das escolas elementares. A êsse respeito, bem diversa da situação brasileira é a do Estado de São Paulo, onde tôda a categoria docente do sistema escolar primário mantido pelo Govêrno Estadual se compõe de normalistas diplomados. Dêsse modo, a carreira dos professores primários públicos estaduais de São Paulo começou, de certa forma, na época em que, como normalistas, se preparavam para receber o certificado de conclusão do curso normal — exigido como requisito de sua participação no processo de competição pelas posições que agora ocupam.

Após tratar da articulação das escolas normais com o magistério primário, considerado como setor do mercado de trabalho, êste capítulo detém-se na descrição de alguns aspectos estruturais do sistema escolar primário público estadual de São Paulo, vistos como aspectos da situação de trabalho oferecida à maioria dos egressos das escolas normais que pretendam tornar-se professores primários — porquanto o Govêrno Estadual se apresenta como o grande empregador da força de trabalho especializada produzida pelas escolas normais paulistas — e vistos, sobretudo, como aspectos da situação de trabalho dos professores primários estudados no município da Capital. Os aspectos do sistema escolar primário público estadual, aqui focalizados, serão os necessários para ter-se uma representação do quadro social onde se desenvolve a carreira.

própriamente profissional dos professores, cuja sondagem abrangerá o recrutamento e a mobilidade destes pelos cargos remunerados do sistema social parcial onde trabalham. Por fim, cuidar-se-á da auto-identificação dos professores primários investigados com a profissão que desempenham.

Funções das Escolas Normais

Para os objetivos da presente análise, importa destacar as conexões do sistema escolar brasileiro com dois outros subsistemas compreendidos no sistema social global: o de ocupações profissionais e o de estratificação sócio-econômica. No primeiro caso, tem-se a ampliação e a diferenciação do sistema escolar como consequência de pressões providas da extensão, da diversificação e do avanço tecnológico da estrutura profissional. No segundo, realça-se a educação escolarizada como mecanismo de classificação de indivíduos e grupos na hierarquia sócio-econômica inclusiva. Apesar de bastante interrelacionadas, a integração recíproca dessas duas ordens de conexões da escola com o sistema social global não é absoluta. Em verdade, não obstante a articulação estreita entre o sistema escolar e a estrutura do mercado de trabalho, êle se ajusta também a exigências de outros tipos, não ligadas de modo direto à profissionalização e ao aprimoramento técnico das atividades sociais. O conteúdo simbólico da escolarização, como índice de status sócio-econômico de indivíduos ou grupos, conta dentre as forças sociais parcialmente estranhas à estrutura profissional, mas que operam como condicionantes da falta de sincronismo entre o desenvolvimento do sistema escolar e o do sistema de ocupações profissionais: “O Brasil quer instruir-se antes de enriquecer, multiplicar os bacharéis e os doutores antes de multiplicar aqueles que sabem simplesmente ler” (1). Críticas com êsse teor são endossadas por Américo Barbosa de Oliveira, após concluir — com base na comparação de dados referentes a 1940 e 1950 — pelo ritmo

(1) Jacques Lambert, **Le Brésil: Structure Sociale et Institutions Politiques**, Librairie Armand Colin, Paris, 1957, p. 138.

mais acelerado de crescimento do ensino médio e superior diante do ritmo de crescimento das oportunidades efetivas de trabalho profissional, em setores aos quais correspondem certos ramos dêsse ensino (2).

Evidentemente, a filiação das pessoas à categoria discente do sistema escolar e sobretudo o tempo de sua permanência nessa categoria correlacionam-se com os diferentes níveis de renda em que suas famílias se colocam, propiciadores da liberação maior ou menor dos imaturos da população economicamente ativa. Níveis de renda grandemente desiguais e reduzido desenvolvimento da estrutura do mercado de traba-

III — 1

Matrículas segundo os níveis de ensino e populações a que teòricamente êstes se destinam

ENSINO	Matrícula Efetiva*		IDADES	População*	
	1940	1950		1940	1950
Primário	2 555	3 630	7 — 10	4 592	5 531
Médio	258	558	11 — 17	6 850	8 180
Superior	25,8	50,5	18 — 21	3 281	4 282

* Em milhares

III — 2

Porcentagem da matrícula efetiva sôbre a população a que teòricamente se destinam os níveis de ensino

Ensino	1940	1950
Primário	55,6	65,6
Médio	3,77	6,82
Superior	0,786	1,179

- (2) Américo Barbosa de Oliveira, "O Ensino, o Trabalho, a População e a Renda", **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XXI, 1954, n.º 53, pp. 70-136. Seria de todo conveniente a atualização dêsse estudo quanto às escolas de nível médio. Lidando em parte com estimativas e em parte com cifras censitárias, êsse autor, em colaboração com José Zacarias Sá Carvalho, atualizou e ampliou os dados sôbre o ensino superior e seu mercado de trabalho correspondente, em **A Formação de Pessoal de Nível Superior e o Desenvolvimento Econômico**, CA-PES, M.E.C., 1960.

lho respondem pelo caráter profundamente seletivo do sistema escolar, indicado pela matrícula diferencial exposta nas tabelas III — 1 e III — 2 (3).

As considerações e cifras acima fornecem o contexto para a análise da clientela das escolas normais, inserida na diminuta minoria de imaturos que, embora em idade adiantada, continuam a participar do padrão “escolar” — consistente nas atividades discentes — em contraposição à maioria dos imaturos da mesma idade, que tende a já estar participando definitiva e exclusivamente do padrão “doméstico” ou do “profissional”. Ao que parece, para a quase totalidade daquela minoria, a filiação exclusiva e definitiva a êsses dois últimos conjuntos de papéis ou ao desempenho concomitante dêles se transfere para depois da fase de freqüência às escolas médias e muitas vêzes às superiores. Ao que tudo indica, é o que sucede com a categoria dos normalistas estudados, caracterizada como feminina e solteira, excetuados 9,3% de indivíduos masculinos e 2,5% de casados:

III — 3

Distribuição porcentual dos normalistas segundo tenham ou não qualquer atividade remunerada

Idade*	Têm	Não têm	Totais
menos de 18	3,6	32,3	35,9
18 a 21	7,4	44,5	51,9
mais de 21	7,4	4,8	12,2
Totais	18,4	81,6	100,0

* Anos completos na data da informação.

Assim, um dos principais traços da situação de vida dos membros discentes das escolas médias é dado pela sua prolongada vinculação ao padrão “escolar”. Todavia, essa vinculação já se acha grandemente comprometida com as modalidades de participação futura dêsses ainda imaturos na categoria dos socialmente adultos. Para a presente análise, isso significa comprometimento com o padrão profissional ou com

(3) Tabelas III — 1 e III — 2 transcritas de Jayme Abreu, **A Educação Secundária no Brasil**, M.E.C., 1955, p. 82.

o padrão doméstico de atividades. Daí a ação socializadora das escolas de grau médio prender-se a essas duas orientações e incorporar inconsistências que entre elas possam haver. No que concerne ao universo social feminino, essas inconsistências realmente existem e a sua manifestação no interior do sistema escolar será abordada através do exame de três funções imediatas desempenhadas pelas escolas normais — onde, ao que parece, a manifestação atinge formas extremas. São essas funções que explicam a elevada proporção feminina na clientela das escolas normais, que ultrapassa de muito as das categorias discentes das demais escolas de nível médio, como a seguir se observará (4).

III — 4
Matrícula nos diversos níveis e ramos de escolas
brasileiras em 1957

Escolas	Mulheres	Total
PRIMÁRIAS*	49,2%	5 406 251
MÉDIAS**		
Secundárias do 1.º ciclo	48,9%	578 206
Secundárias do 2.º ciclo	25,8%	89 441
Comerciais	28,4%	139 162
Normais	89,3%	73 948
Industriais	26,6%	19 131
Agrícolas	3,8%	3 671
SUPERIORES**	25,9%	79 505

* Primário fundamental comum.

** Ensino Comum.

Para a discussão das funções imediatas das escolas normais, toma-se aqui a realidade social consistente nas escolas paulistas dêsse tipo, não só porque interessa mais de perto ao objeto da pesquisa em exposição — constituída por um segmento do magistério primário dêste Estado — como também porque o extraordinário desenvolvimento quantitativo do ensino normal paulista acentuou a multiplicidade de funções realizadas pelas escolas normais e elevou a situação à esfera de

(4) Tabela III — 4 cf. Anuário Estatístico do Brasil — 1957, IBGE.

consciência social, onde ela é representada como problema reclamando solução.

Pelas funções manifestas na legislação, às escolas normais compete “formar professores para o ensino primário; contribuir para o desenvolvimento cultural da comunidade; desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância; e aperfeiçoar a formação profissional de professores primários e ensinar a especialização tanto para a administração como para o ensino” (5). Dêsse texto depreende-se o caráter precípua de agência de adestramento técnico-profissional, atribuído às escolas normais. Por essa função, elas vinculam-se a uma área da estrutura do mercado de trabalho — o magistério primário, campo profissional feminino. Essa vinculação determina, ao menos em parte, a predominância feminina na categoria discente das escolas normais. Vinculações análogas evidenciam-se quando se focalizam outras escolas médias e as superiores. Nesse sentido, o quadro anterior, ao registrar diferentes proporções femininas no corpo discente dos diversos níveis e ramos de escolas, mostra o reflexo, no padrão “escolar” de atividades, das oportunidades diferenciais de participação da mulher em diferentes setores do mercado de trabalho que demandam escolarização além do grau elementar.

Ao lado da função técnico-profissional, as escolas normais funcionam como “colégio para moças”, dado que ponderável parcela da sua clientela se destina exclusivamente ao padrão “doméstico” de atividades — via casamento. Tendo em vista êsse contingente, aquelas instituições preparam certo tipo de mães e donas de casa que, através da freqüência às escolas

(5) **Legislação do Ensino Normal no Estado de São Paulo. Atualizada até 30 de abril de 1960**, vol. n.º 4 da **Série Publicações Avulsas da Divisão de Relações Públicas da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação**, São Paulo, 1960, p. 14. Textos legais de épocas anteriores, sobre as escolas normais paulistas, têm conteúdo semelhante. O mesmo ocorre com os referentes às de outros Estados que contam com legislação específica para o ensino normal, transcritos em **Oportunidades de Formação do Magistério Primário**, M.E.C., INEP, CBPE, Rio de Janeiro, 1959.

normais, vêm a participar de determinados complexos da herança cultural não acessíveis à maioria das mulheres, devido a barreiras sobretudo econômicas. Nessas circunstâncias, as escolas normais aparecem como agências de modernização dos papéis maternos — fenômeno que, como salienta Parsons, consiste no “esforço de racionalização com base científica, e muitas vezes pseudo-científica, dos aspectos técnicos dos cuidados às crianças. O colapso do tradicionalismo, há tempos admitido para muitas outras áreas, vem agora se fazendo sentir nesta última. Assim, não é surpreendente a parte proeminente desempenhada pela psicologia” (6). O texto legal, antes citado, de certa forma reconhece essas funções para-domésticas realizadas pelas escolas normais, que as põem em conexão não com a estrutura profissional, mas com o padrão “doméstico” e, portanto, contribuem para que a composição da categoria discente dessas escolas seja altamente feminina. Ressalte-se que, por essas funções, o ensino normal, no plano das consequências sociais não manifestas, comporta-se como mecanismo pelo qual as famílias procuram assegurar, para si e para as filhas, níveis mínimos de posição sócio-econômica relativamente elevados — sem que para tanto as filhas penetrem na população ativa. Trata-se, sem dúvida, de um caso particular da interferência do conteúdo simbólico da escolarização, como índice de status superior, no funcionamento do sistema escolar. Por fim, interessa pôr em relêvo uma terceira função das escolas normais, que faz delas escolas propedêuticas a estabelecimentos de ensino universitário, principalmente a alguns cursos das faculdades de filosofia, para os quais provavelmente se desloca, bastante atenuada, a problemática das escolas normais, advinda da realização simultânea de funções técnico-profissionais e extra-profissionais.

Os projetos de vida dos normalistas, para depois de concluírem o curso normal, oferecem indicações sobre as três consideradas funções das escolas normais:

(6) Talcott Parsons, Robert F. Bales e outros, *ob. cit.*, pp. 25-6.

III — 5

**Distribuição porcentual dos normalistas segundo suas pretensões
para depois da conclusão do curso normal**

Lecionar em escola primária	Freqüentar outro curso		TOTAIS
	Pretendem	Não pretendem	
Pretendem	26,9	19,7	46,6
Não pretendem	31,1	22,3	53,4
Totais	58,0	42,0	100,0

A desarticulação parcial das escolas normais à estrutura profissional transparece nos 53,4% de normalistas indesejosos de lecionar em escola primária. Os 22,3% sem pretensões de ingressar no magistério primário e também de freqüentar outro curso sugerem que por êles se efetuam as funções para-domésticas daqueles estabelecimentos. E as funções propedêuticas de tais instituições se revelam quando se verifica que, dentre os pretendentes a outros cursos, 76% visam às escolas superiores, perfazendo 63% os que optaram por cursos das faculdades de filosofia — principalmente os de pedagogia, letras e história. Escolas superiores mencionadas com reduzida freqüência são as de direito, higiene, medicina, assistência social, etc. Apenas uma minoria — 8% — pretende os cursos de grau médio, pós-graduados ao normal e ministrados em institutos de educação: os de aperfeiçoamento, de administração escolar e de especialização, diretamente ligados às escolas elementares (7).

Já se afirmou que nas escolas normais “existem entre os professôres divergências frontais no que concerne ao significa-

-
- (7) Para 35% dos normalistas investigados, a sua atual participação no padrão “escolar” não se limita ao curso normal. Assistem também a cursos em geral não integrados no denominado sistema escolar comum: recebem aulas de línguas, quase sempre inglês e francês; aprendem a executar algum instrumento musical, sobretudo o piano; estão em cursos de pintura, de cerâmica, de corte e costura; etc. Fica-se tentado a enxergar, em algumas dessas modalidades de escolarização paralela à das escolas normais, a versão moderna de antigos padrões “aristocráticos” de educação da mulher. Entretanto, outras dessas modalidades de escolarização paralela ao normal parecem suportar interpretação inversa, no sentido de serem decorrência de interesse por conhecimentos que ampliariam as áreas de profissionalização feminina.

do da educação da mulher na nossa cultura. Acreditam uns que seja imprescindível acentuar o aspecto chamado “doméstico” (pois a professora primária é também mãe e dona de casa), enquanto outros cuidam mais do chamado aspecto “técnico” ou profissional (pois a professora primária deve ser adequadamente adestrada para o desempenho eficiente de suas funções no ensino)” (8). Contudo, dados expostos no capítulo precedente mostram que as pessoas envolvidas no processo o representam de outra forma: professores de escolas normais, normalistas e professores primários tendem a compartilhar de convicções semelhantes acerca do magistério primário, concebendo-o como espécie de prolongamento profissionalizado dos papéis maternos. Trata-se de elaboração ideológica tendente a acomodar orientações sociais divergentes relativas às modalidades de participação da mulher adulta na vida social — uma pelo envolvimento no padrão doméstico e outra pela filiação ao padrão profissional de atividades.

Essas orientações são, por uma parte, acolhidas pelos sistemas sociais restritos consistentes nas escolas normais, determinando-lhes a triplicidade de funções executadas e provocando o apêgo dos participantes desses sistemas à apontada elaboração ideológica de acomodação — se é que as escolas normais não constituem um dos focos de origem dessa mesma elaboração ideológica. De outra parte, manifestam-se também num plano ideológico mais “abstrato” e crítico, através das posições assumidas por educadores-teóricos em face das funções extra-profissionais das escolas normais. Continuando a restringir a focalização ao Estado de São Paulo, ilustram-se tais posições com argumentos esposados por J. Querino Ribeiro e Carlos Corrêa Mascaro, respectivamente favoráveis e contrários às funções extra-profissionais das escolas em questão. Defende, o primeiro, a indispensabilidade da formação pedagógica a toda a mocidade feminina — “formação pedagógica no sentido que se lhe dá quanto à preparação dos professores primários,

(8) Marialice M. Foracchi, “O Professor e a Situação de Ensino: uma Análise de Sociologia Educacional”, *Sociologia*, vol. XXII, 1960, p. 259.

porque teórica e praticamente na fundamentação, no conteúdo e na forma não há diferença entre o que convém exigir para o exercício do magistério elementar e o que convém exigir para a orientação na criação dos filhos. Por outras palavras: a função das mães, junto aos filhos, é quase idêntica à dos professores junto das crianças da escola elementar... E de fato: o currículo e os programas dos cursos normais coincidem exatamente com o que de melhor se poderia desejar para a formação da juventude feminina, independentemente dos interesses da dedicação à carreira do magistério. Nenhuma das suas atividades ou disciplinas escapa, de leve ao menos, aos interesses de qualquer mãe de família” (9).

O segundo educador adota posição desfavorável ao relêvo ganho pelas funções extra-profissionais das escolas normais, vendo o fenómeno como desvirtuamento da instituição; combate a extensão quantitativa do ensino normal — avaliada pelo aumento de estabelecimentos e de matrículas — porque excedente às necessidades do mercado de trabalho, dado pelo magistério primário; censura a eficiência daquelas escolas, julgando o nível do seu ensino como rebaixado; e propõe medidas destinadas à retração quantitativa das escolas normais, à atrofia das suas funções extra-profissionais e à elevação da sua eficiência pedagógica. Dentre essas medidas está a introdução “dos exames vestibulares, a fim de evitar que a posse de certificados de estudos propedêuticos ou de outros dados como equivalentes, feitos em não importa que condições, continuasse a eximir de demonstrarem vocação, aptidões e capacidade intelectual para estudos pedagógicos e exercício do magistério, os candidatos a ingresso nos estabelecimentos de ensino normal” (10).

(9) J. Querino Ribeiro, **Pequenos Estudos sobre Grandes Problemas Educacionais**, São Paulo, 1952, pp. 49-50.

(10) Carlos Corrêa Mascaro, **O Ensino Normal no Estado de São Paulo: Subsídios para Estudo da sua Reforma**. Caderno n.º 10 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da U.S.P., São Paulo, 1956, pp. 24-5. Veja-se, do mesmo autor, **Exames Vestibulares nas Escolas Normais**, Caderno n.º 8 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da U.S.P., São Paulo, 1955. A mesma posição contrária às funções extra-profissionais das es-

No início de 1957 instituíram-se os exames vestibulares, juntamente com outras pequenas alterações na organização formal das escolas normais paulistas (11). Pouco tempo decorreu para averiguar-se a repercussão frenadora efetiva de tais exames na tendência ao crescimento quantitativo do curso normal, que a seguir se mostra pela evolução dos totais de diplomações (12).

III — 6

Totais e índices de crescimento trienais das conclusões de cursos nas escolas normais paulistas

Triênios	Totais	Índices
1936-38	3 794	100
1939-41	4 973	131
1942-44	6 389	168
1945-47	6 265	165
1948-50	11 747	309
1951-53	17 006	448
1954-56	26 688	703
1957-59	21 397	564

Essa tendência expansionista não poderia explicar-se somente pela ampliação real das oportunidades profissionais aos possuidores de diploma do curso normal. Apesar de o ensino primário fundamental comum não constituir o único campo de trabalho para tais pessoas, é nêle que encontravam o campo profissional mais amplo. Por isso, o número de cargos docentes em escolas onde se ministra êsse ensino oferece boa in-

colas normais é defendida por Maria José Garcia Werebe, "Problemas do Ensino Normal no Estado de São Paulo", **Revista de Pedagogia**, ano V, vol. V, n.º 10, 1959, pp. 73-86.

(11) Pela Lei 3.739, de 22-1-57, que pode ser compulsada na **Legislação do Ensino Normal no Estado de São Paulo**, pp. 6-8.

(12) Tabela III — 6 cf. Carlos Corrêa Mascaro, **O Ensino Normal no Estado de São Paulo**, p. 42, para dados relativos a 1936-1949 e 1951-1953; cf. **O Ensino no Brasil — 1948-1950**, M.E.C., para o ano de 1950; coleção **Sinopse Estatística do Ensino Médio**, M.E.C., para 1954-1959. Tem-se boas razões para afirmar que nos dois últimos anos houve um rebaixamento do nível exigido dos candidatos, nos exames vestibulares às escolas normais.

dicação do comportamento do mercado de trabalho para os egressos das escolas normais. E, como a tabela seguinte informa, o crescimento do número de normalistas vem sendo maior do que o das necessidades do desenvolvimento efetivo do ensino primário fundamental comum, traduzidas no aumento de cargos docentes em estabelecimentos públicos e privados (13).

III — 7

Totais trienais de diplomados por escolas normais e de aumentos (sobre o triênio imediatamente anterior) no número de cargos no magistério primário no Estado de São Paulo

Triênios	Diplomados por escs. normais	Aumentos de cargos no magist. primário
1936-38	3 794	662
1939-41	4 973	1 224
1942-44	6 389	718
1945-47	6 265	3 044
1948-50	11 747	2 096
1951-53	17 006	7 451
1954-56	26 688	6 522
1957-59	21 397	8 222
TOTAIS	98 259	29 939

A saturação do mercado de trabalho no magistério primário é notória. Torna-se mais flagrante, porém, quando se comparam os totais de posições docentes a serem ocupadas em caráter efetivo, nas escolas primárias do Governo Estadual, com os totais de candidatos inscritos para essas posições. Isso porque o Governo Estadual se apresenta como o grande empregador de professores primários: em 1959, dos 45 432 cargos existentes no magistério primário paulista, 80,2% encontravam-se

(13) Na tabela III — 7, números de diplomados cf. fontes relacionadas no rodapé anterior. Aumentos de cargos cf. série **O Ensino no Brasil**, M.E.C., para os anos 1936-1939; cf. **Sinopse Regional do Ensino Primário Fundamental Comum: Dados Retrospectivos — 1940-1957**, M.E.C., para os anos 1940-1956; cf. **Anuário Estatístico do Brasil — 1959**, para o ano 1957; cf. informações do Departamento de Estatística do Estado de São Paulo, para os anos 1958-1959.

no sistema escolar primário público estadual (14). As diferenças verificáveis no quadro III — 8 evidenciam, tanto quanto as da tabela anterior, que, mesmo pelas funções técnico-profissionais desempenhadas pelo ensino normal, há uma defasagem quantitativa entre êle e o mercado de trabalho oferecido por aquêle sistema (15).

III — 8

Totais trienais de candidatos ao magistério primário público estadual paulista e de vagas postas em concurso

Triênios	Candidatos	Vagas
1936-38	9 233	2 065
1939-41	5 452	2 397
1942-44	3 483	2 123
1945-47	7 500	3 673
1948-50	9 109	4 202
1951-53	16 651	6 418
1954-56	16 110	4 939
1957-59	19 005	5 308
TOTAIS	86 543	31 125

Tendo em vista a predominante clientela feminina das escolas normais, os números sôbre a evolução dêsse tipo de escola impõem três ordens de reflexões. Primeiramente, a realização em grande escala de funções extra-profissionais pelas escolas normais faz com que elas venham passando por um processo contrário ao de especialização — que fôra fortemente impulsionado na década de 30 pela reforma Fernando de Azevedo, destinada a enfatizar as funções técnico-profissionais do ensino normal paulista (16). Em segundo lugar, considerando apenas as funções profissionais dêsse ensino, as escolas nor-

(14) Cf. informação de Departamento de Estatística do Estado de São Paulo.

(15) Quadro III — 8 cf. Carlos Corrêa Mascaro, **O Ensino Normal no Estado de São Paulo**, p. 42, para os anos 1936-1948 e 1951-1955; cf. informações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para os anos 1949-1950 e 1956-1959.

(16) Sôbre a fundamentação e a orientação dessa reforma, consulte-se Fernando de Azevedo, "Educação de Educadores", **Anhembi**, ano III, vol. XII, n.º 34, pp. 25-38.

mais operariam como focos de desajustamento individual, na medida em que as aspirações profissionais da mulher para o magistério primário, inculcadas ou reforçadas através delas, não podem ser tôdas satisfeitas, dada a defasagem quantitativa entre escolas normais e capacidade de absorção do mercado de trabalho fornecido por aquela ocupação. Por fim, as duas reflexões anteriores convergem para uma terceira: tanto o fortalecimento das funções extra-profissionais como a produção excedente de força de trabalho especializada, que se acham na base da expansão do ensino normal paulista, são redutíveis ao processo mais geral de participação crescente da mulher em setores da herança cultural tradicionalmente acessíveis a pequena minoria. Nesse sentido, a profissionalização feminina aparece sòmente como uma das forças propulsoras da democratização da cultura, por sua vez solapadora da diferenciação social rígida pelo fator sexual.

Todavia, saliente-se que — não obstante a expansão quantitativa das escolas normais venha contribuindo para a elevação do nível cultural da categoria de sexo feminina — tal aspecto quantitativo do funcionamento das escolas normais está associado à deterioração de sua eficiência pedagógica, fenómeno êsse que repercute negativamente, em cadeia, nas funções socializadoras das escolas primárias, realizadas através dos papéis docentes exercidos por ex-normalistas. A reação de muitos educadores preocupados com a eficiência pedagógica das escolas normais assume, compreensivelmente, a forma de oposição às funções extra-profissionais das escolas normais — em grande parte responsáveis pela expansão quantitativa destas.

No processo de desenvolvimento do ensino normal paulista, marca uma nova etapa, que até hoje se prolonga, a iniciativa tomada em 1928 pelo Governo Estadual, permitindo “a fundação de escolas normais livres e municipais, sob a alegação de que urgia combater a carência de professôres primários (17). Tais escolas, equiparadas às oficiais (estaduais), che-

(17) Carlos Corrêa Mascaro, *O Ensino Normal no Estado de São Paulo*, pp. 7-8.

gam a diplomar maior quantidade de normalistas do que estas: das 7 632 diplomações ocorridas no Estado em 1958, 43,7% efetuaram-se em estabelecimentos estaduais, 3,9% em escolas municipais e 52,4% em escolas particulares (18). Bastam essas cifras para avaliar-se o pêso da contribuição das escolas normais equiparadas — municipais e particulares — como fator da problemática do ensino normal no Estado de São Paulo. No que tange às funções técnico-profissionais por elas desempenhadas, tem-se uma ilustração no recrutamento dos professores primários públicos estaduais do município de São Paulo, estudados nesta pesquisa: os dados do quadro próximo evidenciam a participação progressiva dos diplomados por escolas normais não oficiais, na rede de estabelecimentos públicos de ensino primário na Capital. Ao que tudo leva a crer, o fenômeno é genérico ao Estado inteiro

III — 9

Distribuição dos professores primários segundo o tipo de escola normal onde se diplomaram e a época da formatura

Formatura	Escs. Oficiais	Escs. Equiparadas
Até 1930	100,0%	—
1931-1940	78,7%	21,3%
1941-1950	66,0%	34,0%
Após 1950	57,4%	42,6%
Totais	67,6%	32,4%

Os professores primários investigados concluíram o curso normal com a idade mediana de 19,1 anos (19). Para a maior parte deles, o término desse curso encerrou a sua participação no padrão “escolar” de atividades. E os 42% de professores, que escaparam a tal situação, fizeram-no por breves períodos

(18) Cf. **Sinopse Estatística do Ensino Médio — 1959.**

(19) Primeiro e terceiro quartis respectivamente iguais a 18,0 e 20,9 anos.

— através da freqüência a cursos de férias rápidos ou a cursos regulares com duração de um ano em geral:

III — 10

Distribuição das professôras primárias segundo tenham ou não freqüentado algum curso após o normal

Formatura	Freqüentaram	Não freqüentaram
Até 1940	29,4%	70,6%
1941-1950	45,1%	54,9%
Após 1950	51,2%	48,8%
TOTAIS	42,0%	58,0%

A diplomação em escola normal, além de operar seletivamente quanto ao ramo profissional para o qual se encaminharam os atuais professores primários pesquisados, também condicionou, por isso mesmo, para uma parcela do professorado, a procura de determinados tipos de cursos realizados depois daquela data. Como em seguida se vê, a maioria desses cursos liga-se às escolas elementares, ao menos em parte devido a que a sua realização facilita, com apoio em dispositivos da legislação “escolar”, a carreira dos professores primários públicos estaduais — seja apressando a sua passagem para a categoria dos funcionários públicos **efetivos** do Estado, seja criando condições vantajosas para a mobilidade dos professores **efetivos** de uma unidade escolar para outra. Dêse modo, em regra geral a freqüência a outros cursos, após o normal, decorre da própria vinculação dos professores a certa área da estrutura profissional — o magistério primário público estadual. Quanto aos cursos “não ligados ao ensino elementar”, quase sempre consistem em cursos não integrados no denominado sistema escolar comum: língua, pintura, decoração, etc. — de certa forma irrelevantes para a formação pedagógica dos professores primários.

III —

Distribuição das professoras que freqüentaram cursos após o normal segundo o tipo de curso realizado

CURSOS	Regulares	De férias
Ligados ao ensino elementar	45,2%	50,7%
Não ligados ao ensino elementar	24,7%	4,1%
Totais*	63,0%*	52,1%*

* Totais superiores à soma das parcelas porque há professores que freqüentaram os dois tipos de cursos mencionados na primeira coluna da tabela.

Está-se, pois, diante de uma configuração mista de papéis discentes e profissionais, favorecida pelas condições em que se processa o exercício dêstes últimos, no magistério primário. E' o que se constata quando se atenta ao montade dos que fizeram cursos de férias e ao dos que freqüentaram cursos regulares: dêstes, 67% assistiram a tais cursos paralelamente ao desempenho do magistério primário e 24% foram para isso "comissionados" pelo Governo Estadual. E, no que concerne aos cursos "ligados ao ensino elementar", as imposições da carreira profissional dos professores primários — relativas à intensificação da competição pelas posições docentes do sistema escolar primário público estadual — contam entre os fatores principais de sua freqüência por ex-alunos de escolas normais.

Entretanto, se do total de professores investigados fôrem descontados o total dos que não freqüentaram outro curso depois do normal e o total dos que, tendo-os freqüentado, estiveram em cursos à margem das carreiras intelectuais — como os de decoração, datilografia, piano, etc. — conclui-se que a formação intelectual em geral e a formação pedagógica em particular da grande maioria dos professores primários termina com a diplomação dêstes nas escolas normais. Contudo, como a tabela seguinte informa, ponderável quantidade dos professores pesquisados gostaria de freqüentar cursos que aprimorariam sua formação intelectual. Mas poucos dentre êles admitem a viabilidade de concretização de tais desejos, alegando interferência dos papéis domésticos que desempenham, im-

pecilhos de ordem financeira, cansaço, etc. Nessas aspirações “escolares” manifestam-se, novamente, as funções extra-profissionais, de cunho propedêutico, das escolas normais, apreendidas pelos desejos de freqüência a cursos superiores de natureza nem sempre pedagógica; e, também, as pressões competitivas inerentes à carreira profissional dos professôres primários, refletidos nas suas aspirações de freqüentarem cursos pedagógicos de nível médio, pós-graduados ao normal e realizados nos institutos de educação.

III — 12

Distribuição dos professôres primários segundo desejem ou não freqüentar cursos e segundo os tipos de cursos desejados

Não gostariam de freqüentar	47%	
Gostariam de freqüentar	53%	
Cursos pós-graduados de Instituto de Educação		23,6%
Cursos de pedagogia e de psicologia de Faculdade de Filosofia		8,2%
Outros cursos de Faculdade de Filosofia		3,8%
Cursos de outras escolas superiores (assistência social, enfermagem, medicina, direito, etc.)		8,0%
Cursos não pertencentes ao sistema escolar comum (línguas, música, pintura, datilografia, etc.)		9,4%

Vista em conjunto, porém, a formação escolarizada efetivamente recebida pelos professôres primários públicos estaduais do município de São Paulo tende a cessar com o término do curso normal — fato êsse que, a respeito da formação pedagógica especializada, parece de provável ocorrência entre os atuais normalistas com aspirações de ocuparem cargos docentes do sistema escolar primário público estadual. Assim sendo, recoloca-se o problema de avaliação da eficiência com que as escolas normais se vêm desincumbindo de suas funções técnico-profissionais, dado que sôbre essas escolas recai o maior pêso, quando não a exclusividade, da formação pedagógica do professorado primário atual e futuro.

Sistema Escolar Primário Público Estadual Como Situação de Trabalho

A situação de trabalho de uma pessoa consiste nas características do sistema social parcial onde ela exerce atividades profissionais. Sem dúvida, o mesmo indivíduo poderá ter mais de uma situação de trabalho, se paralelamente desempenhar papéis profissionais em mais de um sistema social restrito. Dentre os professores primários estudados, tal é, por exemplo, o caso dos poucos que lecionam tanto em escolas privadas como em escolas públicas estaduais, ou que trabalham nestas e em escritórios comerciais. Por razões óbvias, interessa a sua situação de trabalho enquanto membros de uma categoria ocupacional do sistema escolar primário público estadual — aqui apresentada através da descrição de apenas alguns aspectos deste.

Na área do município de São Paulo, onde os professores investigados trabalham, encontram-se escolas primárias públicas e particulares. As primeiras são mantidas pelo Poder Público Estadual ou pelo Poder Público Municipal. Recorda-se que a instalação dessas últimas, integradas em sistema autônomo, data somente de 1956, depois do rompimento do Convênio Escolar entre o Governo do Estado e o do Município da Capital, através do qual muitas das escolas primárias desse município resultavam da cooperação entre os dois Poderes (20). Contudo, ainda presentemente o sistema escolar primário do Governo Municipal não possui existência futura garantida, con-

(20) O histórico do Convênio e do seu rompimento, bem como argumentos contrários à existência de um sistema de ensino primário fundamental comum, sustentado e administrado pelo Poder Municipal de São Paulo, encontram-se em Carlos Corrêa Mascaro, **Problemas Educacionais do Município de São Paulo**, Caderno n.º 11 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da U.S.P., São Paulo, 1957; e, do mesmo autor, **O Município de São Paulo e o Ensino Primário — Ensaio de Administração Escolar**, Boletim n.º 221 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da U.S.P., São Paulo, 1960. Dentre os nossos educadores, Anísio Teixeira é o grande defensor dos sistemas escolares municipais administrativamente autônomos. Seu pensamento sobre o assunto acha-se resumido em **Educação não é Privilégio**, esp. 2a. parte.

forme o demonstram as sucessivas tentativas de restabelecimento do Convênio que vigorara até há alguns anos (21).

As escolas primárias do Poder Público Estadual, na Capital paulista, participam da extensa rede de estabelecimentos do mesmo tipo, por êle mantidos nos municípios do Estado inteiro. Como se depreende das cifras abaixo, é nessa rede escolar que se realiza a maior parte do ensino primário fundamental comum, ministrado na área do Estado de São Paulo (22). O mesmo cabe dizer acêrca do município da Capital: em 1958, dos 364 565 alunos matriculados, 72,5% freqüentavam escolas públicas estaduais (23).

III — 13

Unidades escolares, professores e alunos das escolas primárias paulistas

Entidade Mantenedora	Unidades*	Professôres**	Alunos*
Govêrno Estadual	72,2%	80,7%	85,9%
Govêrnos Municipais	22,5%	12,6%	7,5%
Entidades Particulares	5,3%	6,7%	6,6%
TOTAIS	11 966	43 359	1 010 290

* Em 1955 — ** Em 1958.

Do ponto de vista das funções efetivas e potencias das escolas primárias, revestê-se de grande significação o fato de os estabelecimentos mantidos pelo Govêrno Estadual estarem situados em comunidades locais as mais diversas quanto ao seu

(21) Cf. notícias dos jornais paulistanos. Em 1958, 13,7% dos alunos das escolas primárias da Capital estavam matriculados nos estabelecimentos do Govêrno Municipal.

(22) Tabela III — 13 cf. **Ensino Primário Fundamental Comum no Estado de São Paulo — 1934-1955**, para cifras sôbre unidades escolares e alunos; cf. informação do Departamento de Estatística do Estado de São Paulo, para cifras sôbre o corpo docente. **Observações:** a) As cifras sôbre alunos referem-se à matrícula inicial; b) As unidades escolares são computadas segundo critério administrativo: escolas constituídas por uma única "classe" ou turma de alunos e seu professor, estejam ou não várias delas no mesmo enderêço, aparecem como várias unidades; por outro lado, várias "classes" que se achem sob a administração de um diretor formam uma única unidade escolar; c) As cifras sôbre professores incluem os "com regência" e os "sem regência de classe".

(23) Cf. **Pesquisa e Planejamento**, ano III, vol. 3. p. 117.

estágio sócio-cultural, cobrindo — segundo indicação do quadro seguinte — todo o “continuum” rural-urbano (24). E, como se notará, nessa dimensão rural-urbana do sistema escolar primário público estadual está um dos fatores da grande mobilidade característica da carreira profissional dos membros do seu corpo docente.

III — 14

Unidades escolares, professores e alunos do sistema escolar primário público estadual de São Paulo

Localização	Unidades*	Professores**	Alunos*
Cidades	21,3%	63,1%	64,2%
Vilas	5,9%	9,2%	8,9%
Zona Rural	72,8%	27,7%	26,9%
TOTAIS	8 644	35 001	867 633

* Em 1955 — ** Em 1958.

Para fins de análise, toma-se como **sistema escolar primário público estadual** o conjunto das escolas primárias mantidas pelo Poder Público Estadual mais todos os órgãos administrativos dessas escolas. Assim, as escolas primárias dêsse Poder, situadas no município de São Paulo, consistem apenas num setor daquele sistema escolar; e seus professores, apenas um setor da categoria docente global de tal sistema. Saliente-se, por outro lado, que o Governo Estadual mantém e administra outros tipos de escolas além das ministradoras do ensino primário fundamental comum e que alguns órgãos da administração pública estadual têm jurisdição sobre essas e aquelas como, por exemplo, a Direção Geral do Departamento de Educação. Consideram-se aqui, porém, nesses órgãos, apenas as suas atividades de administração das escolas primárias.

Dentre as características das escolas primárias — enquanto local de trabalho profissional — sobreleva às demais, por

(24) Tabela III — 14 cf. fontes e observações da nota 22. O critério estatístico usado nessa tabela não corresponde necessariamente aos critérios sociológicos de classificação das comunidades em urbanas, semi-urbanas e rurais. Foi aqui adotado, com consciência de suas limitações, devido à forma em que os dados utilizados se encontram categorizados.

ser-lhes fundamental, a referente ao caráter público ou privado desses estabelecimentos, por sua vez baseado na propriedade dos meios de produção dessas agências de serviço: num caso, propriedade da coletividade conjunta, representada pelos seus Poderes Públicos; no outro, propriedade de indivíduos ou instituições privatistas dessa ou de outras coletividades. Evidentemente, a participação dos Poderes Públicos na produção global dos serviços consistentes no ensino primário constitui uma das formas pelas quais eles penetram na produção total de bens e serviços realizada pelas sociedades capitalistas ou pré-capitalistas. Do ponto de vista da produção total de bens e serviços dessas sociedades, nelas coexistem o setor público, minoritário, e o setor privado, majoritário — coexistência essa muitas vezes competitiva e até conflitiva (25). Possivelmente, o retraimento das iniciativas privadas na área do ensino primário brasileiro se deva aos mecanismos reguladores dos empreendimentos capitalistas — o que também explicaria a não ocorrência do mesmo fenômeno nos níveis de ensino superiores ao primário. O certo é que o setor público domina aquela área do sistema escolar: em 1957, dos 5 504 098 alunos das escolas primárias brasileiras, 87,3% freqüentavam estabelecimentos públicos; e o número destes chegava a 77 131, enquanto o dos particulares ia a 8 589 (26). Dada essa situação, compreende-se o fato de os Poderes Públicos serem os grandes empregadores de professores primários: em 1957, a rede escolar primária pública federal empregava 685 professores; as estaduais, 104 429; as municipais, 53 986; e as escolas particulares, 23 956. Nessa

-
- (25) Uma ilustração de tal estado, verificado no campo escolar brasileiro, é fornecida pelos debates em torno do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Algumas das principais análises do Projeto acham-se reunidas na coletânea organizada por Roque Spencer Maciel de Barros, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Liv. Pioneira Ed., São Paulo, 1960.
- (26) Cifras cf. **Sinopse Regional do Ensino Primário Fundamental Comum**. Quanto a números e considerações sobre a maior participação das iniciativas privadas nos níveis de ensino acima do primário, ver Florestan Fernandes, "Dados sobre a Situação do Ensino".

época, 87% dos professores primários brasileiros trabalhavam, portanto, em escolas públicas (27)

Da diferença quanto à propriedade dos meios de produção, existente entre estabelecimentos públicos e particulares em geral, resulta, ao menos no plano das representações coletivas ideais, a finalidade da penetração dos Poderes Públicos modernos na produção de bens e serviços, qual seja o atendimento das necessidades da coletividade global. Por isso, o funcionamento dos estabelecimentos públicos não se guia pela busca do maior lucro, mas pela busca do interesse coletivo, o que mantém o ganho monetário dentro de certos limites ou pode justificar a inexistência completa desse ganho e até mesmo, em muitas circunstâncias, as perdas (28). É nesse contexto que se coloca a defesa ideológica do ensino primário gratuito, obrigatório, universal e público, apoiada numa filosofia altamente democrática, que por seu turno encerra os objetivos gerais das escolas primárias e os meios pedagógicos e administrativos genéricos para alcançá-los (29).

Em termos de trabalho assalariado, não visar ao lucro significa, no sistema capitalista, escapar à mais-valia, reguladora da produção privada (30). Nesse fato reside uma das diferenças básicas entre a situação de trabalho dos assalariados de empresas particulares e a dos funcionários públicos — definidos como pessoas regularmente assalariadas pela ocupação de cargos em estabelecimentos públicos (31). Tomando-se a rea-

(27) Cf. **Sinopse Regional do Ensino Primário Fundamental Comum**.

(28) Uma das críticas mais frequentes nos textos marxistas sobre as sociedades pré-capitalistas e capitalistas consiste na evidenciação das discrepâncias entre os padrões ideais a que deveriam obedecer os Poderes Públicos e o seu comportamento efetivo.

(29) Dentre outros, vejam-se Anísio Teixeira, *op. cit.*; Lorenzo Luzuriaga, **História de la Educación Pública**, Ed. Losada, S. A.; Buenos Aires, 1950; e Roque Spencer Maciel de Barros (org.), *op. cit.*

(30) Veja-se Karl Marx, **Salaire, Prix et Profit** (trad.), Éditions Sociales, Paris, 1959.

(31) Essa conceituação é mais ampla do que a jurídica, constante do art. 2.º da **Consolidação das Disposições Legais Vigentes, Relativas aos Servidores Públicos Cíveis do Estado de São Paulo**: “Considera-se funcionário público todo aquele que exerce, em

participantes. A natureza estatal dos estabelecimentos públicos propicia essa separação e conseqüentemente lhes favorece a burocratização. Apesar dêsse processo envolver também as empresas privadas, tudo indica que os estabelecimentos públicos modernos lhe sejam mais propícios, devido justamente à propriedade estatal dos seus meios de produção. Essa admissão se reforça quando se lembra, conforme análise de Weber, que a burocratização das empresas consiste num dos aspectos da evolução destas para “o grande capitalismo” (36) e quando se sabe que, tomado em conjunto, o setor privado brasileiro de produção de bens e serviços ainda se distancia bastante dêsse tipo de produção (37).

O exame da legislação pertinente ao sistema escolar primário público estadual de São Paulo evidencia o seu teor altamente burocrático. O grosso dessa legislação encontra-se na **Consolidação das Disposições Vigentes, Relativas aos Servidores Públicos Civis do Estado** (38), na **Consolidação das Leis do Ensino** (39), nos **Programas para o Ensino Primário Fundamental** (40), no **Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado** (41) e, esparsas pelas edições recentes do **Diário Oficial do Estado**, certas disposições revogando ou alterando normas estabelecidas nos citados estatutos, mais algumas disposições que acrescentam algo às anteriormente fixadas e mantidas. O conjunto dessas normas legais emana dos mais altos cargos administrativos do sistema escolar em foco: do Governador do Estado, do Secretário da Educação e do Diretor Geral do Departamento de Educação. Tomada em sua totalida-

(36) Vejam-se H. H. Gerth e C. Wright Mills, *ob. cit.*; Robert K. Merton e outros (orgs.), **Reader in Bureaucracy**, The Free Press, Glencoe, 1952; e Mário Wagner Vieira da Cunha, *ob. cit.*

(37) Vejam-se Florestan Fernandes, **Mudanças Sociais no Brasil**; Celso Furtado, **Perspectivas da Economia Brasileira**, ISEB, M.E.C., 1958; *idem*, **Formação Econômica do Brasil**, Ed. Fundo de Cultura S. A., Rio de Janeiro, 1959.

(38) Decretos n.º 26 544, de 5-10-56; n.º 27 300, de 22-1-57; e n.º 27 301, de 22-1-57. Reunidos em brochura pela Imprensa Oficial do Estado, 2a. ed. em 1957.

(39) Decreto n.º 17 698 de 26-11-57.

(40) Ato n.º 5, de 9-1-50.

(41) Ato n.º 11, de 24-2-56.

de, essa legislação aparece como produto de um esforço de burocratização do sistema escolar primário estadual, desenvolvido, na sua estrutura hierárquica, de cima para baixo. Tratando-se de um conjunto de regulamentações administrativas, tal legislação constitui um componente burocrático do sistema escolar, fornecendo-lhe o molde para a sua estrutura e o seu funcionamento. De fato, refere-se a quase todos os setores desse sistema e abrange, em graus variáveis, os diversos escalões hierárquicos compreendidos entre o Governador do Estado e os serventes das escolas primárias. Estabelece os objetivos dessas escolas; estrutura o sistema escolar em termos de um sistema de cargos; fixa a atribuição desses cargos, em termos da divisão do trabalho; hierarquiza-os, distribuindo a autoridade no interior do sistema; define sanções; determina critérios para o recrutamento dos membros das diversas categorias ocupacionais; formula a maioria das posições sociais internas como carreiras profissionais; etc.

Contudo, reconhecer características acentuadamente burocráticas nessa legislação não implica em deixar de nela perceber alguns elementos extra-burocráticos e mesmo anti-burocráticos, nem em admitir que toda ela se realiza integralmente no funcionamento efetivo do sistema escolar primário estadual. Ao contrário, já em estudo anterior o autor analisou, através de uma escola, o estágio de burocratização de um setor desse sistema, apontando fatores externos e internos à escola que promoviam ou dificultavam o avanço do processo burocratizador. E, no que respeita especialmente ao comportamento real dos professores primários, concluiu pela fase negativa de semi-burocratização em que se acham eles, manifesta sobretudo em seu apêgo às recompensas ou vantagens e em seu retraimento parcial aos deveres ou obrigações — ambos burocraticamente especificados, no plano estatutário, para os cargos docentes do sistema escolar primário público estadual. O contexto então investigado configurava-se como situação sociopática, ao acarretar a deterioração das funções socializadoras

das escolas primárias (42). A resultado semelhante se chegará no presente estudo.

Os aspectos da categoria docente do sistema escolar primário público estadual, abordados neste e nos restantes capítulos, serão focalizados tendo-se por objetivo apreender o comportamento dos professôres enquanto membros de uma categoria ocupacional vivendo numa situação de trabalho ao menos “formalmente” bastante burocratizada (43). Isso não significa que se esteja considerando o professor primário como o burocrata típico. Embora os traços burocráticos da estrutura e do funcionamento do sistema escolar primário público estadual abranjam os papéis docentes, as fôrças burocratizadoras tendem a incidir sobretudo nos papéis especificamente administrativos. Mas, por outro lado, o professor primário também não se apresenta como o intelectual típico — assunto de que se tratará no capítulo próximo. São traços burocráticos da categoria docente que vêm para primeiro plano na seguinte análise da carreira profissional dos professôres primários investigados.

· **Recrutamento dos Professôres**

Normas com alto teor de impessoalidade e generalidade, contidas na legislação “escolar”, regulamentam o recrutamento dos membros da categoria docente do sistema escolar primário público estadual e a mobilidade dêles, depois de recrutados, pelos cargos docentes dêsse sistema. E, ao que se sabe, professôres e administradores comportam-se burocraticamente

(42) Luiz Pereira, *ob. cit.*

(43) De passagem, diga-se que, mesmo nesse nível “formal”, o sistema escolar primário do Poder Público Municipal de São Paulo se mostra menos burocratizado do que o do Poder Público Estadual. O fato transparece, por exemplo, na descrição efetuada por Carlos Corrêa Mascaro, *O Município de São Paulo e o Ensino Primário*. É importante ressaltar que êsse autor apóia as críticas contra o sistema escolar primário municipal, em grande parte, no seu estágio menos adiantado de burocratização; e que se opõe à existência de sistemas escolares públicos municipais autônomos devido à persistência da organização patrimonialista ou paternalista no contexto social consistente nos municípios brasileiros.

na obediência a essas regras. Dêsse modo, na carreira dos professores tem-se um setor bastante burocratizado do funcionamento daquele sistema, em contraposição a outros setores menos burocratizados — alguns dos quais já aludidos e outros de que ainda se cuidará. Como muitas das recompensas, inerentes às posições docentes, estão reunidas no processo de recrutamento e no de mobilidade dos professores, pode-se presumir a existência, no interior do sistema escolar onde êstes trabalham, de poderosa força de controle externo (44) incidindo sobre os encarregados da execução das normas referentes a êsses processos — força essa que contaria grandemente para o desenrolar de tais processos segundo os moldes burocráticos formulados na legislação “escolar”.

O recrutamento dos professores faz-se dentre os diplomados por escolas normais públicas e particulares do Estado de São Paulo, que produzem força de trabalho especializada acima da capacidade de absorção do mercado de trabalho. Devido a êsse fato e a normas racionais-legais relativas à seleção de pessoal para os cargos docentes, o recrutamento dos professores consiste num processo altamente competitivo. A etapa final dessa competição cíclica, desenvolvida todos os anos, é dada pela classificação hierárquica — no chamado **concurso de ingresso** — dos candidatos às vagas então disponíveis e pela lotação dessas vagas, em caráter efetivo, pelos pretendentes cujo número de ordem, na lista classificatória, não ultrapassa o total de vagas oferecidas (45). Os critérios adotados para o cômputo dos “pontos” possuídos pelos candidatos funcionam,

(44) Usa-se essa expressão para significar “tôda coerção que emana da organização social de determinados grupos”, distinguindo-a do controle social interno, que consiste na “coerção que emana da própria organização mental da pessoa”. Emílio Willems, **Dicionário de Sociologia**, Ed. Globo, Porto Alegre, 1950, p. 34.

(45) A rigor (cf. **Consolidação das Disposições**, etc.) a pessoa só se efetiva no cargo após estágio probatório de dois anos. Como são muito raros os casos em que êsse estágio não é vencido com grande facilidade, os professores consideram-se efetivados desde que tenham escolhido vaga no concurso de ingresso. Em vista disso, consideram-se aqui como professores efetivos todos aqueles que, passando pelo concurso, tenham ou não já realizado o estágio probatório.

pois, como critérios de seleção. O grosso dos “pontos” provém do valor das notas obtidas pelo candidatos durante o seu curso em escola normal; da freqüência e diplomação em determinados outros cursos — como o de aperfeiçoamento de professores primários, pós-graduado ao normal, com extensão de um ano e ministrado em institutos de educação; do tempo de exercício do magistério, na condição de professores não-efetivos, em “classes” do sistema escolar primário estadual; e do total de alunos aprovados, sob sua regência, nessas “classes”.

A exigência de diplomação em escolas normais — facilmente atendida devido à grande quantidade de conclusões de curso em estabelecimentos paulistas dêsse tipo — responde pelo pequeno número de professores não-normalistas nas escolas primárias localizadas no Estado de São Paulo, situação essa contrastante com o fato de pouco mais da metade do professorado primário brasileiro compor-se de normalistas diplomados — como se observa nas cifras seguintes, que englobam professores de escolas estaduais, municipais e particulares, sendo que a minoria dos não-normalistas se concentra em escolas não integradas no sistema escolar primário público estadual de São Paulo (46).

III — 15
**Distribuição dos professores primários segundo
a sua formação pedagógica**

	Brasil (em 1957)	Est. de S. Paulo (em 1956)
Normalistas	52,3%	96,3%
Não-normalistas	47,7%	3,7%
Totais	180 617	37 210

Quanto aos cursos diferentes do normal, referentes às escolas elementares, que possam ter sido realizados por candidatos às posições docentes do sistema escolar primário esta-

(46) Tabela III — 15 cf. **Sinopse Regional do Ensino Primário Fundamental Comum**. Os números relativos ao Brasil advêm da soma dos referentes aos Estados e aos Territórios, válidos para 1957, excetuados os do Amazonas que são de 1955 e os da Paraíba, de Minas Gerais e de São Paulo que são de 1956.

dual e “dão pontos” para o **concurso de ingresso** — e cuja frequência funciona portanto como recurso competitivo — vejam-se dados resumidos na tabela III — 11. A mesma interpretação é parcialmente apropriada ao quadro III — 12. onde estão arrolados os cursos que os professores (efetivos ou não) gostariam de frequentar.

Exceto os poucos casos em que alunos das escolas normais e dos cursos pós-graduados dos institutos de educação — quando ambos são mantidos pelo Governo Estadual — recebem, como prêmio ao seu rendimento escolar, uma “cadeira” do sistema escolar primário estadual, aos demais pretendentes às posições docentes lotáveis em caráter efetivo dificilmente bastam as notas conseguidas durante o curso normal e os certificados de frequência e de conclusão de certos outros cursos relacionados com a docência em escolas elementares. Assim, a grande maioria vê-se forçada a aumentar o total dos seus “pontos” através da participação, como professores não-efetivos e por períodos mais ou menos longos, nas atividades das escolas daquele sistema. Dêsse modo, a categoria global dos professores do sistema escolar primário estadual compõe-se, em verdade, de duas subcategorias — a dos efetivos e a dos não-efetivos, diferenciadas fundamentalmente pela posse ou não de estabilidade no cargo, assegurada aos primeiros. Em fevereiro de 1960, dos 35 546 professores regentes de “classes” dêsse sistema, 86,6% eram efetivos e 13,4% eram não-efetivos (47). Na amostra estudada em 1959 no município de São Paulo, as porcentagens iam respectivamente a 84,0 e 16,0.

Tomados em conjunto, os professores não-efetivos encarregam-se de lecionar para turmas de alunos cujos professores efetivos se acham em gôzo de licença ou não compareceram nesse ou naquele dia à escola; regem “classes” para as quais ainda não foram nomeados professores efetivos; auxiliam o di-

(47) Cf. informações do Serviço de Contrôlo e Cadastro Escolar da Secretaria da Educação. Note-se que na porcentagem de 13,4 não estão incluídos todos os professores não-efetivos, pois nem todos eles regem “classes” numa determinada época — mês de fevereiro, por exemplo.

retor da escola numa série de atividades de “escrituração”; ensaiam e dirigem o orfeão do estabelecimento; etc. Pode-se dizer que os professores não-efetivos permanecem nas escolas primárias estaduais na condição de estagiários aprendizes. Dados os aspectos apresentados do processo de competição pelas vagas de professores efetivos, estes são recrutados, em sua quase totalidade, não simplesmente dentre normalistas diplomados, mas dentre normalistas diplomados que trabalharam como professores não-efetivos no sistema escolar primário estadual. Na amostra estudada em 1960, as professoras então efetivas tinham trabalhado, na condição de não-efetivas, durante o tempo mediano de 1 ano e 2 meses; e as professoras então ainda não-efetivas, durante 3 anos e 8 meses.

III — 16

Distribuição porcentual das professoras atualmente efetivas e das ainda não-efetivas, segundo o tempo de trabalho de ambas como não-efetivas

Tempo de trabalho como não-efetivas	Professoras efetivas	Professoras não-efetivas
0 — 1 ano	41,5	—
1 — 2 anos	17,7	7,1
2 — 4 anos	23,8	46,4
4 — 7 anos	12,9	28,6
7 — 10 anos	2,1	14,3
10 anos e mais	2,0	3,6

Do ângulo das recompensas ligadas ao cargo de professor primário estadual, a situação dos não-efetivos mostra-se menos vantajosa do que a dos efetivos. Encarando-os globalmente, os professores não-efetivos percebem salários inferiores aos dos efetivos (48), não gozam de estabilidade no emprego garan-

(48) Essa afirmação, como todas as que se vêm fazendo sobre os professores não-efetivos, tem conteúdo genérico, pois não leva em conta algumas diferenças existentes nessa subcategoria. Assim é que, por exemplo, em 1960, os professores não-efetivos com regência de “classes de emergência”, recebiam mensalmente quantia igual ao salário inicial dos professores efetivos — Cr\$ 13 100,00; na mesma ocasião, porém, os professores não-efetivos “substitutos” dos efetivos ganhavam Cr\$ 285,00 por dia

tida a êstes, não têm direito a férias e licenças remuneradas, à aposentadoria, etc. Todavia, dentre os incentivos inerentes ao sistema escolar primário estadual, sobreleva aos demais, para a grande maioria dos professôres não-efetivos, aquêles consistente nos “pontos” ganhos pela sua participação nas atividades das escolas onde trabalham. A relevância da obtenção de “pontos” como incentivo decorre do fato de êstes funcionarem como recurso facilitador da passagem dos professôres não-efetivos à subcategoria dos efetivos — visto que a maior parte dos não-efetivos aspira a tal passagem, dadas as vantagens inerentes ao status de professor efetivo (49) Nesse sentido, os “pontos” computáveis no **concurso de ingresso** àquela subcategoria, oferecidos aos professôres não-efetivos, operam como um dos principais mecanismos de sustentação da permanência destas pessoas no sistema escolar primário estadual, compensando outras retribuições que auferam, em conjunto inferiores às dos professôres efetivos. E’ o que se percebe, em parte, nos números que seguem.

III — 17

Distribuição porcentual das professôras não-efetivas segundo pretendam ou não tornar-se efetivas e segundo os motivos, que alegam, de ainda estarem como não-efetivas

Motivos	Pretendem	Não pretendem	Totais
Não tem “pontos” suficientes	64,3	10,7	75,0
Não desejam residir no “interior”	28,6	14,3	42,9
Outros motivos	10,7	3,6	14,3
TOTAIS	71,4*	28,6	100,0*

* Total menor do que a soma das parcelas porque as categorias de motivos não se excluem mutuamente.

em que regessem “classe”, tendo, portanto, a possibilidade de perfazerem aproximadamente Cr\$ 8 500,00 ao fim de um mês de trabalho ininterrupto com a mesma “classe”.

- (49) Essa questão sugere estudo enquadrado na teoria dos grupos de referência. Sobre êsse esquema conceitual, veja-se Robert K. Merton, *Social Theory and Social Structure*, pp. 225-386.

O exame dêsses dados evidencia remontagem entre tipos de motivos alegados pelas professôras não-efetivas desejosas de ocuparem posições docentes, em caráter efetivo, no sistema escolar primário estadual. Realmente, grande parte delas aguarda a época em que contará com maior quantidade de “pontos” a fim de poder “escolher cadeira” em escolas localizadas em áreas julgadas convenientes, quase sempre abrangidas pelo município de São Paulo ou situadas nas proximidades dêste. A “escolha de cadeira” em tais zonas reclama quantidade bem maior de “pontos” do que a necessária para as “cadeiras” de áreas afastadas do “interior” do Estado (50). A situação de tais professôras melhor se patenteia com a transcrição de comentários, por elas tecidos, sôbre seu “ingresso” como efetivas, por escolas do “interior”: “Escolheria só em lugar que fôsse conveniente, mais ou menos perto de São Paulo, de modo a poder ir e voltar no mesmo dia”; “Iria para o interior, mas não por muito tempo, pois o noivo não gosta da idéia”; “Se conseguir tornar-me efetiva, isso terá que suceder antes de me casar porque, estando casada, não poderia morar fora de São Paulo”; “Creio que não me adaptarei à vida do interior”; “Sou casada e não ficaria longe do marido”; “Ingressaria só em lugar onde fôsse e voltasse no mesmo dia”; “Não quero ir para o interior, ficando longe da família”; etc. Ao lado de tais professôras não-efetivas socialmente prêsas à cidade de São Paulo, outras há que, tão longo disponham de “pontos” suficientes, partirão para qualquer lugar do Estado, na condição de efetivas: “Só estou esperando oportunidade para ir para o interior”; “Irei para qualquer lugar razoável, onde a vida não seja ruim, porque é preciso ir para o interior de qualquer maneira, querendo ou não”; “Irei para o interior para fins de carreira e não porque goste”.

A “escolha de cadeira” pelas professôras não-efetivas indica valorizações diferenciais acêrca dos cargos docentes do sistema escolar primário estadual, de acôrdo com a área do

(50) Cf. informações sôbre o **concurso de ingresso**, que são publicadas no **Diário Oficial do Estado** durante o seu andamento.

Estado em que êles se encontram. Trata-se de fenômeno que envolve também as professoras já efetivas. Dêsse fenômeno resulta a maior intensidade do processo de competição entre as professoras primárias, em tôrno dos cargos existentes nas áreas mais valorizadas. Os critérios de tais valorizações, a que as professoras se apegam, seriam dois e convergentes: proximidade do local de trabalho ao de residência da família das professoras e localização do cargo em escola de zona citadina. Por sua vez, a ocorrência do fenômeno em foco liga-se à ramificação do sistema escolar primário público estadual por todos os municípios paulistas e pelas zonas rurais, suburbanas e citadinas do Estado. E' dentro dêsse quadro que precisam ser analisados o "ingresso" e a mobilidade dos professores primários — "ingresso" que, como se verá, geralmente ocorre em escolas localizadas em comunidades não urbanas do "interior" e que marca o início do processo de mobilidade de um estabelecimento para outro, dentre os integrantes do sistema escolar primário público estadual.

Pelo exposto, o recrutamento dos professores consiste num processo de atribuição de papéis na base de qualificações "técnicas", através de procedimentos formalizados e impessoais — como é típico dos sistemas sociais burocratizados. Do ponto de vista da racionalização das atividades do sistema escolar primário e do da eficiência com que as funções socializadoras dêste são realizadas, importa discutir, porém, se os procedimentos adotados na seleção do pessoal docente se mostram como os mais adequados. Críticas de nossos administradores escolares sôbre tais procedimentos indicam não só que isso não ocorre, como ainda propõem novos procedimentos como, por exemplo, a prestação de provas pelos pretendentes aos cargos de professores efetivos: "Para impedir o ingresso, no magistério, de elementos cuja presença poderia ser onerosa ou prejudicial ao ensino, exigir-se-ia dos portadores de diploma de normalista o concurso de títulos e provas. Com um conjunto de provas estabelecidas segundo as prescrições decorrentes dos modernos conhecimentos das técnicas de seleção de pessoal seria possível colocar-se em cada escola ou classe o melhor professor dentre

os que as escolas normais diplomaram e que desejam dedicar-se profissionalmente ao ensino” (51).

Críticas como essa encerram, fundamentalmente, uma acusação às escolas normais, cujo rebaixamento de nível nas funções técnico-profissionais já se elevou à esfera de consciência social. E, como se viu, o recrutamento dos professores efetivos apóia-se grandemente numa admitida eficiência geral a todos os estabelecimentos dêsse tipo, enquanto agências preparadoras de pessoal especializado para o desempenho dos papéis docentes. Apenas devido a forças sociais espontâneas é que o diploma de normalista se tornou insuficiente para o sucesso do candidato, no processo competitivo pelas vagas oferecidas no **concurso de ingresso**. Forças dessa natureza pressionam o candidato a permanecer por períodos mais ou menos longos como professor não-efetivo, também chamado **substituto**, “fazendo pontos”; ou ainda a freqüentar algum curso “ligado ao ensino elementar”, cujo certificado de conclusão aumentará suas possibilidades de êxito. Assim, pelos critérios vigentes de recrutamento, as possibilidades maiores estão com os dotados de disposição e recursos para suportarem, mais ou menos longamente, as condições desvantajosas da subcategoria dos professores não-efetivos; e enfrentarem, por algum tempo, situações de vida em comunidades não urbanas ou em escolas distantes da residência de suas famílias. Impõe-se, pois, uma revisão dos critérios de recrutamento, a fim de que, conservando o cunho burocrático, sejam mais convenientes do que os atuais. Revisão dessa ordem implicará, indispensavelmente, em revisão da formação profissional dos candidatos, isto é, das escolas normais. Quanto à sugestão relativa à exigência de prestação de provas “intelectuais” pelos candidatos, a prática dessa medida, no recrutamento dos professores efetivos do denominado “ensino primário típico ru-

(51) Carlos Corrêa Mascaro, **Exames Vestibulares nas Escolas Normais**, p. 34. O trecho transcrito não encerra, propriamente, crítica do seu autor à situação; nêle expõem-se argumentos expressamente defendidos por outrem. Sobre a proposição da medida preconizada no texto, lembra-se que ela já consta de um ante-projeto de lei apresentado à Assembléia Legislativa do Estado.

ral”, parece mostrar sua insuficiência como solução do problema em questão. Tal problema se deve, em última análise, ao desajustamento de um setor do funcionamento do sistema primário público estadual — aquêle consistente no recrutamento do pessoal docente — à situação criada com a expansão quantitativa das escolas normais e a deterioração das funções técnico-profissionais a estas reservadas.

Padrões de Mobilidade dos Professôres

No nível das formulações estatutárias, os cargos do sistema escolar em foco distribuem-se, segundo critérios racionais-legais ou burocráticos, num plano vertical e noutro horizontal. Cargos com idênticas atribuições formam uma categoria ocupacional que se hierarquiza acima ou abaixo de outra ou outras categorias compostas por outros cargos iguais entre si, mas com atribuições diferentes das daqueles. Também burocraticamente formuladas estão a possibilidade ou impossibilidade de mobilidade do ocupante de um cargo para outro da mesma categoria ou de categoria diversa e, nas situações de mobilidade prevista, as normas para o processamento dela. Com referência aos casos de mobilidade permitida definem-se, pois, dois padrões de mobilidade no interior do sistema escolar — um de mobilidade horizontal e outro de mobilidade vertical. Exemplificando: na estrutura desse sistema escolar, as categorias de servente, de porteiro, de professor, de diretor, de inspetor escolar e de delegado de ensino escalonam-se, com relação à imediatamente anterior, em níveis sucessivamente mais elevados; entre a categoria de servente ou porteiro e a de professor não há mobilidade possível, como existe desta para a de diretor; além dessa mobilidade ascendente de professor a diretor, constata-se mobilidade horizontal dentro de cada uma dessas categorias; não se prevêem casos de mobilidade descendente entre quaisquer das categorias mencionadas. Dada a ramificação geográfica do sistema escolar primário estadual, os membros dêle participantes acham-se dispersos pela extensa área do Estado. Por

isso, com referência aos professores dêsse sistema, a mobilidade horizontal de um cargo docente a outro, existente em outra escola do mesmo sistema, implica em mobilidade espacial circunscrita aos limites de um certo município ou entre um município e outro. Estuda-se aqui a mobilidade dos professores efetivos atualmente trabalhando no município de São Paulo, deixando-se de lado a mobilidade possível dos professores não-efetivos, porquanto se focaliza a **remoção** dos professores enquanto direito concedido àqueles que gozam de estabilidade no cargo.

Salvo casos previstos e que constituem, por assim dizer, exceções dentro do processo global de mobilidade dos professores efetivos, a **remoção** dêstes efetua-se, como o “ingresso”, em moldes competitivos, pelo chamado **concurso de remoção**, no qual os professores desejosos de transferência para outra escola são hierarquizados pela quantidade de “pontos” apresentados. Os **concursos de remoção** realizam-se anualmente, mas a êles podem inscrever-se apenas os professores cuja última transferência date ao menos de dois anos (52). Por exemplo, no início de 1959 havia 31 901 professores efetivos no sistema escolar primário estadual (53), tendo, nesse ano, 14 414 professores concorrido às vagas disponíveis (54).

A maior parte dos “pontos” contados no **concurso de remoção** provém do número de alunos aprovados nas “classes” regidas pelo professor, do seu tempo de exercício do magistério como efetivo, dos seus comparecimentos à escola onde trabalhou até o **concurso** e da sua diplomação em cursos relacionados com o ensino elementar, especialmente o de aperfeiçoamento de professores primários. A contagem de “pontos” por êsses cursos mostra que a **remoção** funciona como um dos incentivos internos ao sistema escolar primário estadual, destinado à promoção de maior eficiência dos seus mestres, admitindo-se que a freqüência àqueles cursos propicia

(52) Está-se falando de norma vigente nos últimos anos.

(53) Cf. informação do Departamento de Estatística do Estado de São Paulo.

(54) Cf. **Diário Oficial do Estado**.

êsse maior rendimento do trabalho docente. Mais importante ainda é o fato de a **remoção** também operar como incentivo à dedicação dos professores às obrigações inerentes às posições por eles ocupadas na escola primária, dedicação essa que se manifestaria em sua presença diária no estabelecimento, durante todo o ano letivo, e na aprendizagem realizada pelos seus alunos, avaliada pela aprovação ou repetência destes ao fim do ano letivo. Como incentivo, a **remoção** opera, portanto, como um dos mecanismos sustentadores do funcionamento “adequado” do sistema escolar primário estadual, no que concerne à realização das suas atividades socializadoras.

Ao que parece, a força do incentivo consistente na **remoção** está na dependência das valorizações do professor acerca da área onde se situa a escola onde trabalha, sendo tanto mais poderosa quanto menos desejável for essa área. Tais avaliações refletiriam as possibilidades dessa área escolar apresentar condições para o professor aceitá-la como área de sua residência, seja em termos de moradia com membros da sua família, seja em termos de realização de um gênero de vida ao qual está acostumado ou ao qual aspira (55). Pelos dados coligidos das professoras do município de São Paulo, a família — tomada como unidade de residência, e a cidade — encarada como meio social urbanizado — agem como forças orientadoras da mobilidade horizontal dos professores primários públicos estaduais.

A êsse respeito, as ocupações profissionais geralmente urbanas dos pais dos professores, na época em que êstes começaram a lecionar em escola primária, fornecem boa base para admitir-se a localização citadina da residência da família da maioria dos professores, bem como a socialização destes para o meio social urbano (56). Por outro lado, ao que tudo in-

(55) Também êsse assunto merece exploração dirigida pela teoria dos grupos de referência. Veja-se nota 49.

(56) Apresenta-se o rol completo das profissões dos pais dos professores ao invés de agrupá-los em apenas algumas categorias, com o que se tornaria menos flagrante o seu caráter de ocupações urbanas: advogado, agrônomo, dentista, dono de indústria, engenheiro civil, fazendeiro, médico, veterinário, jorna-

dica, a força de atração da família — como unidade de residência — sobre as filhas solteiras é maior do que a exercida sobre os filhos varões não casados, atração essa que concede àquelas menor “independência” para morarem em outro local que não o dos pais (57). Além disso, dada a estrutura de família vigente, ao cônjuge masculino compete o direito de fixar o domicílio do casal (58). Tendo-se presentes o fato de o magistério primário consistir numa profissão quase exclusivamente feminina e a circunstância de a quase totalidade das professoras iniciar carreira ainda solteiras, com-

lista, avaliador do Estado, coletor federal ou estadual, contador, delegado regional de ensino primário, diretor de escola secundária, diretor de escola primária, dono de cartório, gerente de companhia elétrica, inspetor de escolas primárias estaduais, professor de escola secundária, professor primário, agente de estatística do IBGE, artista-pintor, caixa de banco, chefe de escritório, chefe de fábrica, funcionário público, chefe de seção, construtor-projetista, coronel, corretor de imóveis, despachante, comerciante, hoteleiro, empreiteiro, escrivão, fiscal de estrada de ferro, fiscal de rendas (funcionário público), gerente de empresa de ônibus, gerente de loja, guarda-livros, negociante-atacadista, técnico-químico, representante de firma comercial, sitiante, tesoureiro, viajante comercial, administrador de fazenda, administrador de prédios de apartamento, alfaiate, açougueiro, almoxarife, auxiliar de escritório, carpinteiro, chefe de estação de estrada de ferro, chefe de seção de fábrica ou de firma comercial, chefe de trem, conferente, contra-mestre em indústria, encanador, fotógrafo, guarda-civil, inspetor de vendas de firma comercial, investigador-detetive, mecânico de automóveis, serralheiro, eletricista, balconista, barbeiro, cabeleireiro, feirante, funileiro, marceneiro, maquinista de trem, motorista, ourives, pintor, pirotécnico, sargento, soldado, tipógrafo, vendedor ambulante, conservador de rodovias, enfermeiro, faxineiro, foguista de trem, guarda-noturno, lavrador, operário sem qualificação, pedreiro e zelador. Observação: deste rol constam, inclusive, as últimas ocupações desempenhadas pelos pais já falecidos ou aposentados de 12% dos professores pesquisados.

- (57) Pode-se tomar esse fato como um dos índices do estágio em que se acha o processo de individualização, pensado com referência à categoria de sexo feminino. Mannheim fala de individualização como sendo “aquêles processos sociais que tendem a torna o indivíduo mais ou menos independente de seu grupo e a criar nêle uma consciência de si mesmo”. Cf. **Sociologia Sistemática**, p. 89.
- (58) Essa manifestação particular do padrão de relações de dominação-subordinação entre os sexos recebe, mesmo, regulamentação legal, cf. **Código Civil**, artigo 233.

preende-se porque a busca de aproximação do local de trabalho ao da residência da família — dos pais, no caso das professoras solteiras; do marido, quando casadas — age como uma das forças motrizes da mobilidade geográfica observada nos membros do magistério primário, parcialmente derivada, portanto, da própria situação social da mulher. Tanto é assim que os professores (melhor seria dizer professoras), desejosos de se removerem para escola situada no município de moradia dos pais ou do cônjuge, são favorecidos no **concurso de remoção**, ao terem direito ao terço das vagas que se verificarem nos municípios por eles indicados na ocasião da sua inscrição ao concurso (59). A **remoção** processada por êsse recurso recebe, significativamente, a designação de “união conjugal ou familiar”. Como as famílias dos professores habitam áreas citadinas, a “união conjugal ou familiar” converge para as cidades, assumindo aspectos de um movimento rural-urbano (60), visto como a maior parte das professoras principia sua carreira, como efetivas, em escolas localizadas em áreas não citadinas do “interior” do Estado, segundo informa o quadro abaixo.

III — 18

Distribuição das professoras efetivas segundo a localização da primeira escola em que lecionaram como efetivas

Município de São Paulo	15,0%
Município do “interior” do Estado	85,0%
Em zonas citadinas	15,7%
Em zonas não citadinas	69,3%

Outra faceta do mesmo fenômeno revela-se nos seguintes dados sobre a localização da primeira escola em que as professoras trabalharam na condição de efetivas, pensando-se nessa escola em termos de ela se achar ou não no município de residência da família da professora:

(59) Cf. art. 2.º da Lei 2.413.

(60) As profissões dos esposos das professoras são da mesma ordem (urbana) da dos pais destas.

III — 19

Distribuição porcentual das professoras segundo os municípios onde iniciaram carreira como efetivas

Localização da escola	Município de residência da família		TOTAIS
	Sim	Não	
Município de São Paulo	14,3	0,7	15,0
Município do “interior”	13,6	71,4	85,0
TOTAIS	27,9	72,1	100,0

Assim, para a maioria das professoras o “ingresso” configura-se como residência em outro município que não o habitado por suas famílias e como trabalho em zonas não citadinas. Daí terem as professoras investigadas, atualmente na Capital, sentido diferentes reações dos seus familiares, positivas ou negativas à sua decisão de “ingressarem” em locais geralmente distantes da residência familiar:

III — 20

Distribuição porcentual das professoras efetivas segundo suas opiniões acerca das reações das suas famílias ao seu ingresso como efetivas

Reações da família*	Localização da 1ª. escola, como efetivas	
	Zonas citadinas**	Zonas não citadinas
Oposição	2,2	14,7
Receio	8,9	24,5
Indiferença	20,0	16,7
Estímulo	71,1	54,9

* Categorias não mutuamente exclusivas.

** Tôda a área do município de São Paulo está considerada como zona citadina.

Possivelmente, as professoras perceberiam reações negativas mais freqüentes e intensas dos seus familiares ao seu “ingresso”, se pouco tempo depois da “escolha de cadeira” não pudessem remover-se para outra escola “melhor” (61). Elas

(61) As professoras que “ingressam” num determinado ano podem inscrever-se já no próximo concurso de remoção, sendo dispensáveis os dois anos na primeira escola onde exercem o magistério na condição de efetivas.

próprias pouco valorizam a primeira escola onde lecionaram como professoras efetivas, na maioria das vezes escolhida apenas “para início de carreira”, como abaixo se nota.

III — 21

Distribuição das professoras segundo os motivos, que alegam, da escolha da primeira escola como efetivas*

“Para início de carreira”	78,2%
Residir com os pais	11,6%
Ficar junto do espôso	7,5%
Residir com parentes	3,4%
Ficar próxima do noivo	1,4%

* As categorias de motivos não se excluem mutuamente.

Algumas considerações das professoras sobre a primeira escola onde trabalharam como efetivas mostram bem as suas disposições de se transferirem, logo que possível, para outra escola: “A escolha dessa escolar foi orientada pela quantidade de pontos que possuía”; “Não havia melhor possibilidade de escolha”; “Escolhi para fazer carreira. Foi a melhor que encontrei”; “Queria fazer carreira, ganharia mais, poderia auxiliar financeiramente em casa. O local era péssimo como residência, quanto a conforto e ambiente”; “Era a única que podia escolher mais perto da família”; etc. O quadro seguinte, relativo às professoras efetivas pesquisadas, mostra o tempo de permanência em estabelecimentos de zonas não citadinas, calculado proporcionalmente ao tempo global do seu exercício do magistério primário estadual fora do município da Capital. Essa tabela fornece também mais uma indicação sobre o sentido rural-urbano tomado pela mobilidade horizontal, na carreira dessas professoras. O montante dessa mobilidade através de escolas no “interior” aparece no quadro III — 23, traduzido no número de estabelecimentos onde essas professoras trabalharam como efetivas.

III — 22

Distribuição porcentual das professoras efetivas segundo o tempo de seu exercício em escolas não citadinas do “interior”

Tempo global no “interior”	Tempo em escolas não citadinas	
	Menos de 50%*	50% e mais*
menos de 2 anos	16,0	84,0
2 ─ 4 anos	15,4	84,6
4 ─ 6 anos	20,8	79,2
6 ─ 8 anos	52,6	47,4
8 ─ 10 anos	69,2	30,8
10 anos e mais	70,6	29,4
TOTAL	35,5	64,5

* De tempo global no “interior”.

III — 23

Distribuição porcentual das professoras segundo o número de escolas onde lecionaram como efetivas no “interior” e o tempo global dêsse exercício

Tempo no “interior”	1-2 escs.	3-4 escs.	5 escs. e mais	TOTAIS
menos de 2 anos	20,1	—	—	20,1
2 ─ 4 anos	17,0	4,0	—	21,0
4 ─ 6 anos	8,9	10,4	—	19,3
6 ─ 8 anos	4,8	8,2	2,4	15,4
8 ─ 10 anos	1,7	4,0	4,8	10,5
10 anos e mais	5,7	4,8	3,2	13,7
TOTAIS	58,2	31,4	10,4	100,0

Para a grande maioria — 85% — das professoras efetivas estudadas na Capital, a sua chegada a êste município, depois de várias remoções pelas escolas do “interior”, constitui um momento marcante da sua carreira no sistema escolar primário público estadual. A tabela seguinte informa sôbre a época dêsse acontecimento, referindo-a à proporção do tempo de exercício efetivo (“interior” mais Capital). Verifica-se que apenas para aproximadamente um terço das professoras a estada no município de São Paulo representa 50% ou mais da duração da sua carreira na condição de efetivas — até a ocasião em que foram pesquisadas, ou seja, segundo semestre de 1960.

III — 24

Distribuição porcentual das professoras segundo o tempo da sua permanência, como efetivas, no “interior”

Tempo global de exercício efetivo	Tempo de permanência no “interior”				TOTAIS
	— de 25%	25-50%	50-75%	75% e +	
menos de 5 anos	4,1	2,0	2,7	—	8,8
5 + 10 anos	19,7	10,2	8,2	—	38,1
10 + 15 anos	6,1	6,8	6,1	0,7	19,7
15 + 20 anos	3,4	6,8	4,8	3,4	18,4
20 anos e mais	4,1	6,1	2,7	2,1	15,0
TOTAIS	37,4	31,9	24,5	6,2	100,0

Avalia-se melhor a importância atribuída pelas professoras efetivas à sua vinda para a Capital quando se constata que, dentre as professoras em geral — efetivas ou não-efetivas —, poucas preferem o “interior” à Capital como local de residência. É significativa a diferença entre efetivas e não-efetivas quanto às suas disposições de virem a lecionar no “interior”: as não-efetivas, relativamente muito mais do que as efetivas, conformam-se com a saída de São Paulo, porém quase sempre “para fins de carreira” apenas — “Ninguém gosta de deixar a cidade em que reside, mas eu me sacrificaria desde que necessário para ter uma cadeira minha”; “Desde que seja efetivada, qualquer município serve”; “Sòmente quando ingressar, porque será irremediável”; etc.

III — 25

Distribuição porcentual das professoras segundo pretendam ou não lecionar em escola situada fora da Capital

	Efetivas	Não-efetivas	Total
Pretendem	6,8	53,6	14,3
Não pretendem	93,2	46,4	85,7

$\chi^2 = 42,013$ (significativo a 5%).

Outra ordem de informações confirma a relevância que, para as professoras efetivas que trabalharam no “interior”, assumiu a sua transferência para escolas situadas em São Paulo. Trata-se dos motivos da sua “escolha” de tais estabelecimentos. Dentre êles, avultam os ligados à residência da professora com

sua família — pais ou espôso ou parentes —, corroborando considerações anteriores acêrca de a família, enquanto unidade de residência, consistir numa das principais fôrças motrizes de mobilidade das professôras. Ao lado dêsses desejos de aproximar o local de trabalho ao de residência da família, aparece uma variedade de alegações reunidas, na próxima tabela, sob a frase “para morar na Capital”; “Escolhi na remoção por ser cidade grande”; “Escolhi para sair da roça”; “Para proporcionar à filha estudos em um centro maior”; “Falecimento da mãe e era penoso ficar em Bebedouro”; “Capital é sempre melhor”; “A Capital oferecia melhores recursos e oportunidades”; “Para sair da família, tornar-se independente”; “Queria morar na Capital para poder continuar a estudar”; etc.

III — 26

**Distribuição das professôras efetivas que trabalharam no
“interior”, segundo os motivos alegados da sua
transferência para a Capital***

Ficar junto do espôso	46,2%
Residir com os pais	29,7%
Residir com parentes	4,1%
“Para morar na Capital”	21,4%
Outros motivos	7,6%

* As categorias de motivos não são mutuamente exclusivas.

Pelos dados sôbre a remoção das professôras, observa-se que a cidade de São Paulo funciona como um centro de atração das correntes de mobilidade dos professores primários estaduais. No caso dos indivíduos estudados, tal atração resulta sobretudo da concentração das residências das famílias das professôras em São Paulo e das próprias características da vida social metropolitana dessa cidade, valorizadas pelas professôras. Tem-se, nessa atração, uma manifestação particular da dominância ecológica desempenhada pela metrópole paulistana. Provavelmente, outras cidades paulistas operam também como focos de atração para outros setores do magistério primário público estadual, devido a condições análogas às observadas no caso de São Paulo: concentração das residências das

famílias das professoras e área de vida social mais urbanizada. Essas duas condições consistem, pois, em fatores determinantes da direção geográfica das **remoções** de professores — processo êsse que, embora se desenvolva no interior do sistema escolar primário público estadual, depende de forças sociais ao menos em parte externas a êsse sistema.

O processo de **remoção** dos professores efetivos que estiveram no “interior” não se interrompe, porém, quando chegam à Capital. Continua a fazer-se entre escolas abrangidas pelos limites do município de São Paulo, sendo movido por análogo desejo de os professores aproximarem seu local de trabalho ao de residência:

III — 27

Distribuição porcentual das professoras efetivas segundo o tempo global de exercício na Capital e o número de escolas onde lecionaram durante êsse período

Tempo na Capital*	1 escola	2 escolas e mais	TOTAIS
menos de 2 anos	3,4	—	3,4
2 — 4 anos	14,3	5,4	19,7
4 — 6 anos	10,2	6,8	17,0
6 — 8 anos	10,9	12,2	23,1
8 — 10 anos	6,1	7,5	13,6
10 anos e mais	8,2	15,0	23,2
TOTAIS	53,1	46,9	100,0

* Até a data da informação.

Como se vê, a intensa mobilidade dos professores primários depende de algumas características do sistema escolar primário público estadual. Primeiramente, do grande número de cargos docentes distribuídos pelo Estado de São Paulo, mas concentrados nas zonas citadinas (cf. tabela III — 14), devido ao aspecto demográfico do acentuado processo de urbanização dessa região. Em segundo lugar, do fato de que essa ramificação geográfica do sistema escolar possibilita a existência de cargos docentes situados em estabelecimentos mais ou menos próximos das famílias dos professores, não obstante o início de carreira dêstes tender a afastá-los, por algum tempo, dos lo-

cais de residência. Em terceiro lugar, pelas normas estatutárias facilitadoras dessa mesma mobilidade. Essas três características apresentam-se, ao lado da curta jornada de trabalho, como outros traços do sistema escolar que favorecem, senão estimulam, a ocupação feminina dos cargos docentes desse sistema. Reciprocamente, essa mesma predominância feminina reage sobre aquelas características, refletindo-se, ao que tudo indica, nas normas reguladoras da transferência dos professores, particularmente apropriadas à acomodação da situação profissional das professoras com os componentes tradicionais da condição social da mulher que elas, seus familiares e a comunidade em geral defendem.

Entretanto, do ângulo da realização das funções efetivas e potenciais das escolas primárias, é pertinente indagar se a intensa mobilidade dos professores não dificulta a integração da escola na comunidade local, ao vir ao encontro das concepções etnocêntricas dos professores, contidas nos seus julgamentos acerca das áreas escolares não urbanas ou das consistentes em zonas residenciais de camadas sócio-econômicas abaixo daquela à qual pertence o mestre-escola. Continuando nessa linha de reflexão, cabe ainda levantar o problema de a **remoção**, enquanto incentivo à dedicação profissional do professor, ser suficientemente poderosa — conforme a legislação escolar parece confiar — para sempre contribuir apreciavelmente à obtenção de tal resultado. Isso porque as facilidades de **remoção** de um lado e, de outro, a falta de desejos de transferência de muitos professores acarretariam uma diminuição da eficácia desse incentivo, enquanto força estimuladora do desempenho das tarefas definidas para os papéis docentes (62).

Implicações como essas, derivadas da análise da carreira das professoras, ficam reforçadas quando se sabe que a prospecção dessa carreira se afigura, para a grande maioria das professoras, como permanência na categoria docente do siste-

(62) Resposta positiva às duas questões propostas nesse parágrafo encontra-se em estudo do autor, várias vezes citado, relativo ao funcionamento de uma escola primária pública estadual da área metropolitana de São Paulo.

ma escolar primário público estadual. De fato, muito poucas se aproveitarão das possibilidades que se lhes abre, após três anos de exercício efetivo do magistério nesse sistema, de ascenderem à categoria dos diretores de grupo escolar (63), através da participação em “concurso de títulos e provas”. Dessa forma, as possibilidades de mobilidade ascendente, no interior do sistema escolar primário, não operam para a maioria das professoras — o que equivale a dizer para a maioria do corpo docente — como incentivo à dedicação profissional, que se conjugasse com outros incentivos destinados a garantir a adequada realização dos papéis docentes. E, mesmo se as aspirações de ocupar o cargo de diretor de grupo escolar fôsem mais generalizadas entre as professoras, os critérios adotados na seleção dos candidatos a diretor quase nada têm a ver com a maior ou menor eficiência destes, enquanto professores primários efetivos.

As pretensões profissionais das professoras e dos professores primários investigados evidenciam acentuadas diferenças quanto às intenções daquelas e desses ocuparem cargos de direção e também quanto a abandonarem o sistema escolar primário público estadual — por exemplo, ao almejarem o magistério de grau médio:

III — 28

Distribuição porcentual das professoras e dos professores primários segundo as suas pretensões profissionais*

	Professoras	Professores
Continuar como professor primário	82,3	7,1
Ser diretor de escola primária	7,4	64,3
Lecionar em curso de nível médio	7,4	35,7
Outras pretensões profissionais	9,1	—

* Categorias não mutuamente exclusivas.

(63) Grupo escolar: tipo de escola primária no qual se acha a grande maioria dos alunos matriculados em estabelecimentos de ensino primário mantidos pelo Poder Público Estadual. Um grupo escolar possui quatro “classes” no mínimo, formando uma unidade escolar sob a administração de um diretor.

As aspirações de mobilidade vertical das professoras, no interior do sistema escolar, bem pequenas em confronto com a dos professores, refletem e ao mesmo tempo mantêm a composição sexual das categorias ocupacionais superiores à do magistério, na estrutura de poder interna àquele sistema, nas quais a participação proporcional das mulheres decai à medida que se focalizam categorias sucessivamente mais elevadas, como já se mostrou anteriormente no quadro II — 10. Congruentes com êsse traço estrutural do sistema escolar são os dados relativos às inscrições de professores e professoras aos “concursos” de seleção para os cargos de diretor de grupo escolar, cuja ocupação em caráter efetivo constitui passo indispensável para atingir-se os cargos mais altos de inspetor escolar e de delegado regional de ensino primário (64):

III — 29

**Inscrições e aprovações nos concursos para seleção
de diretores de grupo escolar***

Data	Inscrições		Aprovações	
	Mulheres	Total	Mulheres	Total
1955	54,5%	598	59,0%	61
1957	33,1%	593	24,8%	331
1960	32,0%	971	28,4%	232

* Ensino primário fundamental comum.

A composição sexual das categorias ocupacionais acima do magistério, no sistema escolar público estadual, e correlatamente as pouco freqüentes aspirações das professoras de penetrarem nessas categorias não se explicam por restrições estatutárias impostas às professoras — porque tais restrições não existem nem poderiam existir, visto como o estágio de burocratização daquele sistema escolar implica, necessariamente, na adoção de critérios não discriminatórios de seleção de pessoal ou seja, na atribuição de papéis na base de padrões universa-

(64) Tabela III — 29 cf. informações do Serviço de Medidas e Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação, Secretaria da Educação do Estado.

listas de avaliação de rendimento (65). Ao contrário, tudo quanto até então ficou dito acêrca da situação social das professoras, enquanto membros da categoria de sexo feminino, aponta aspectos dessa situação que agem como limitações ao exercício, pela maioria delas, da diretoria de grupos escolares — colocando-as em condições desvantajosas no processo de competição pelos cargos de diretor de estabelecimentos do sistema escolar primário público estadual. Em primeiro lugar, a ocupação efetiva de tais cargos redonda em residência afastada da família, devido à dispersão geográfica dos grupos escolares pelo Estado inteiro e no reinício de um processo mais ou menos longo de **remoção** de uma diretoria a outra. Em segundo, a quase totalidade dos grupos escolares funciona durante o dia todo, o que reclama, por regulamentação estatutária, a permanência dos seus respectivos diretores durante igual período no estabelecimento. Isso praticamente impede a acomodação entre atividades domésticas e profissionais, propiciada pelo horário relativamente curto que o magistério exige das professoras. Por fim, o salário pago aos diretores, embora maior do que o dos professores primários (66), não parece constituir incentivo suficientemente poderoso para atrair as professoras às posições de direção de grupo escolar — dadas as funções desempenhadas pelo salário das professoras, refletidas nas valorizações diferenciais por elas defendidas quanto à necessidade de os homens terem remuneração mais elevada do que as mulheres. O capítulo precedente já tratou dessas valorizações e em capítulo futuro serão analisadas mais detidamente as funções do salário das professoras. Em suma, no padrão de mobilidade vertical da carreira profissional no sistema escolar primário público estadual, observa-se, tanto quanto no padrão

(65) Cf. sentido com que Parsons usa essa expressão. Dentre outros textos dêsse autor, vejam-se **The Social System**, The Free Press, Glencoe, 1952; e, em colaboração com Edward A. Shills e outros, **Toward a General Theory of Action**, Havard University Press, Cambridge, 1959.

(66) No segundo semestre de 1960, o salário inicial de diretor de grupo era de Cr\$ 20 000,00 e o de professor primário, de Cr\$ 13 100,00.

de mobilidade horizontal das professoras, o jôgo e balanço de forças racionais-legais e tradicionais: de um lado, o molde burocrático para a carreira profissional em plano horizontal ou vertical; de outro, os componentes ligados à condição social tradicional da mulher, que tende a fazer com que, naquele sistema escolar, ela permaneça como professora e subordinada. Está-se, portanto, diante de uma manifestação do estágio de profissionização alcançado pela mulher, na situação de trabalho consistente no sistema escolar primário público estadual. Há evidência, porém, de que nessa mesma situação de trabalho se vem processando a intensificação da profissionalização feminina pela ascensão, proporcionalmente maior do que no passado, das professoras às posições de direção, pois a esmagadora maioria feminina no corpo docente tende a limitar cada vez mais as possibilidades de o recrutamento de diretores incidir majoritariamente numa minoria docente masculina em decréscimo. Tem-se uma mostra dessa transformação no fato de serem mulheres 53% dos 259 diretores de grupo escolar do município da Capital, quando elas ocupam apenas 33% dos 1 444 cargos desse tipo, contidos no sistema escolar primário público estadual em conjunto (67).

Identificação com o Magistério Primário

Em todos os casos de professores primários efetivos aqui estudados, não houve sequer um onde se desse a interrupção da carreira — o que, em se tratando de trabalho profissional feminino, coloca o magistério primário em posição bastante particular em face de outras profissões tipicamente femininas. Os fatores dessa estabilidade residem na já analisada condição altamente favorável, oferecida pelo magistério primário público estadual, à acomodação entre a situação social tradicional da mulher e a sua participação na população economicamente ativa. É o que se acabou de observar na análise da car-

(67) Números referentes ao início de 1961, fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado.

reira profissional das professoras, cujos resultados complementam os obtidos no capítulo precedente.

À primeira vista, essa estabilidade poderia ser imputada integralmente à auto-identificação das professoras com a profissão que exercem no presente — ou seja à grande concordância entre seu nível de realização profissional, o magistério primário público estadual, e seu nível de aspiração profissional, consistente na profissão que escolheriam “se tivessem inteira liberdade, não tivessem nenhuma barreira ou dificuldade, e pudessem praticamente reiniciar a vida”, conforme fraseado do quesito destinado a apanhar essas profissões “ideais”. O quadro abaixo mostra, porém, como ponderável parcela do professorado não se identifica com o magistério primário, parcela essa bem maior do que a constituída pelos que não pretendem continuar como professores primários, constante da tabela III — 28.

III — 30

**Distribuição porcentual das professoras e dos professores
segundo tenham ou não escolhido o magistério primário
como profissão “ideal”**

	Professoras	Professores	Total
Magistério Primário	61,3	14,3	59,4
Outras Profissões	39,7	85,7	40,6

$\chi^2 = 12,322$ (significativo a 5%).

Nas justificativas da profissão “ideal”, tanto no caso de ela ser o magistério primário como no de outras ocupações (magistério secundário, medicina, assistência social, advocacia, psicologia clínica, relações públicas, enfermagem, etc.), transparecem concepções acêrca dessa profissão, que encerram valorizações as mais variadas formuladas pelos professores e professoras. E’ o que se nota por alguns exemplos: “Escolheria a profissão de professora primária como uma vocação. pois para exercê-la é preciso o espírito de sacrifício, solidariedade e patriotismo”; “Em primeiro lugar pela remuneração e em segundo lugar me adapto melhor lecionando para alunos já bem formados, do curso secundário”; “Seria enfermeira por-

que prefiro o trabalho manual ao intelectual. No hospital, muito embora trabalhasse mais, perceberia melhores vencimentos”; “O magistério primário é a profissão própria à mulher porque ocupa poucas horas”; “Assistente social porque estaria em condições mais favoráveis para auxiliar pessoas necessitadas”; “Gostaria de ser dentista porque poderia dedicar-me à profissão em minha própria casa e por ser mais compensadora”; etc.

De forma explícita ou implícita, em tais justificativas está em avaliação o próprio magistério primário, pensado o seu desempenho nas condições oferecidas pelo sistema escolar primário público estadual. Nesse sentido, as avaliações diferenciais dessa profissão não manifestam apenas “preferências pessoais” dos professores e professoras, mas, ao menos em parte, também contêm valorizações positivas ou negativas referentes a certos aspectos do funcionamento daquele sistema, julgados a partir de condições profissionais tidas como ideais pelo professorado.

Numa outra linha de análise, verifica-se que, na auto-identificação de muitas professoras com profissões outras que não o magistério primário, se reflete a diversificação da profissionalização feminina, em termos da diversidade dos setores do mercado de trabalho que podem atrair mulheres com características análogas às daquelas professoras. É interessante notar que essas outras profissões, tanto quanto o magistério primário, têm cunho predominantemente “expressivo” — para usar da expressão com que Parsons denota as ocupações onde maior se faz a participação feminina na estrutura profissional da sociedade norte-americana e que, segundo êle, mais se aproximam, em conteúdo e funções, dos papéis familiares tradicionalmente destinados às mulheres (68).

Todavia, de outro ponto de vista — o do rendimento do ensino primário — a quantidade de professores não identificados

(68) Lembra-se que o capítulo anterior se deteve mais longamente nessa análise de Parsons, constante do ensaio “The American Family, its Relations to Personality and to the Social Structure”.

com a profissão que exercem é para causar séria preocupação. Se êsse fenômeno, na escala em que a tabela III — 30 o revela, fôr pensado juntamente com o fato de 30% das professoras primárias pesquisadas não possuírem motivações positivas à sua filiação a qualquer atividade profissional, não obstante desempenharem uma — o magistério primário (cf. tabela II — 30) — não há dúvida de que esta profissão atravessa estado crítico, na medida em que lhe faltam suficientes motivações apropriadas dos seus desempenhantes, seja porque as motivações de boa parte dêstes se dirigem para outras profissões, seja por ausência de motivações profissionais de outra apreciável parcela do professorado. De um lado, tal estado de coisas se deve à insuficiência da profissionalização de um setor do professorado primário — categoria ocupacional quase exclusivamente feminina; de outro lado, deve-se como se verá no capítulo próximo, a certa incapacidade do conjunto de incentivos, inerentes ao sistema escolar primário público estadual, satisfazer a prementes exigências impostas pelo presente estágio “qualitativo” de profissionalização da maior parte da sua categoria docente. Apesar disso, a maioria das professoras com precárias motivações ao exercício do magistério não pretende abandonar o sistema escolar primário onde trabalha, nem vê possibilidades para tanto — seja para abraçar a sua profissão “ideal”, seja para se recolher aos papéis domésticos. Essa sua permanência nos cargos docentes, aliada à apontada deficiência motivacional e aos incentivos insatisfatórios, configura-se como caso de “problema humano” no interior do sistema escolar primário público estadual, ao repercutir negativamente no rendimento que êste pode atingir.

Considerações Finais

Afirmou-se, no capítulo inicial, que escolas normais e escolas primárias formam o **complexo do ensino primário** no interior do sistema escolar mais amplo e diversificado. De fato, pela análise até agora desenvolvida, percebe-se que nesse **complexo** ocorrem fenômenos de integração e também de falta de integração entre escolas normais e escolas primárias, vistas

aquelas enquanto agências formadoras do professorado primário e consideradas essas enquanto locais de trabalho da categoria constituída por êsse mesmo professorado. A manifestação mais geral dessa integração está nos aspectos estruturais, ideológicos e motivacionais da profissionalização da mulher pelo magistério primário, tornando-o profissão quase exclusivamente feminina; ao que estão associadas a predominante composição feminina do corpo discente das escolas normais e a tendência dos professores primários, normalistas e professores de escolas normais conceberem o magistério primário como ocupação mais adequada às mulheres.

E' a partir do ângulo dado pelo fato de o magistério primário apresentar-se como setor tipicamente feminino do mercado de trabalho que melhor se apreciam a vinculação das escolas normais a essa área do sistema de ocupações profissionais e as influências que dêle recebem e, reciprocamente, nêle exercem. De uma perspectiva histórica, nota-se que a democratização do ensino primário fundamental comum, avaliada em termos quantitativos e refletida no aumento de cargos docentes, consistiu numa força estimuladora da expansão quantitativa das escolas normais, traduzida na elevação do número de matrículas. Aquela mesma ampliação da rede de escolas primárias, fazendo-se em parte às custas da redução do período letivo diário e situando estabelecimentos de ensino na maioria das comunidades locais do Estado e, principalmente, acompanhando o processo de intensa urbanização dessa região — reforçou o contingente feminino no magistério primário e na clientela das escolas normais. Todavia, a expansão destas foi além das exigências numéricas de força de trabalho especializada impostas pelo crescimento das oportunidades de trabalho oferecidas pela rede escolar primária.

Êsse desajustamento quantitativo das escolas normais às escolas primárias acha-se intimamente ligado à deterioração das funções técnico-profissionais por aquelas desempenhadas, fenômeno êsse já suficientemente identificado e denunciado pelos nossos educadores e que repercute em cadeia, negativamente, na execução dos papéis docentes das escolas primárias,

vindo juntar-se a fatores de ordem “material” que impedem maior eficiência do ensino primário, requerida pela própria urbanização e industrialização. Evidentemente, a expansão da rede escolar primária ainda não atingiu o ponto de saturação, no sentido de atender quantitativamente às demandas do sistema urbano-industrial. Com isso, amplas oportunidades de trabalho existem ainda, potencialmente, para egressos das escolas normais. Tal circunstância não impede o reconhecimento de o ritmo de produção de força de trabalho, por estas escolas, ser mais acelerado do que o do crescimento das oportunidades reais de trabalho. E, sobretudo, não impede o reconhecimento de que muito dessa força de trabalho fica, do ponto de vista qualitativo, aquém das possibilidades de treinamento que podem ser aproveitadas pelas escolas normais.

A fase do desenvolvimento social do Estado de São Paulo marcada por estágio menos avançado de urbanização do que o atual também se caracterizava, pois, pelas menores facilidades — ao menos quantitativas — de formação de professores primários, devido ao menor número de escolas normais; e ainda por um mercado de trabalho mais restrito para esses professores, por causa da menor extensão da rede de escolas primárias. Ao que tudo indica, a menor urbanização e as oportunidades menos amplas de formação pedagógica especializada e de exercício profissional do magistério primário operavam como forças sociais espontâneas de carreamento, para as posições docentes das escolas primárias, de pessoas profundamente motivadas e interessadas pela ocupação dessas posições — tanto mais que a condição social tradicional da mulher deveria limitar mais do que no presente as modalidades de vida social adulta aceitas para a categoria de sexo feminino. Assim, ao que parece, o **complexo do ensino primário** mostra-se, nos últimos tempos, mais permeável à penetração de indivíduos precariamente identificados com o magistério primário, o que estaria, de um lado, em conexão com a menor ênfase posta pelas escolas normais nas suas funções técnico-profissionais e, de outro lado, com aquilo que nossos educadores têm apontado no magistério primário: menor apêgo aos encargos da profissão,

por êles geralmente designado como “falta de vocação”. As escolas normais não podem ser tomadas como as únicas responsáveis por êsse fenômeno, também condicionado pela inadequação dos incentivos ao trabalho, inerentes às escolas primárias, que deixam de atender, conforme se verá em outros capítulos, a aspirações que se prendem a novas concepções e valores profissionais defendidos pelo professorado primário, vivendo numa sociedade de classes.

O Governo Estadual é o grande empregador dos diplomados pelas escolas normais paulistas. O sistema escolar primário público estadual não se revela, porém, dotado de mecanismos racionais-legais que permitam, através do processo de recrutamento do seu pessoal docente, atribuir, por critérios seguros, cargos docentes na base da constatação das melhores habilitações profissionais dentre os candidatos que se apresentam. Em verdade, a ocupação **efetiva** daqueles cargos depende menos dessas habilitações e mais do tempo e “paciência” de que dispõe o candidato e das menores necessidades financeiras da sua família. E, uma vez obtida a situação de funcionário público efetivo, as oportunidades de mobilidade horizontal são relativamente grandes, pouco as afetando o nível de eficiência profissional do professor.

Os fatos estão a reclamar, portanto, alterações abrangendo, em conjunto, o **complexo do ensino primário**, ou seja, mudanças intencionalmente provocadas e dirigidas, mutuamente complementares, no sistema escolar primário público estadual e na rede paulista de escolas normais. Realmente, considerado êsse **complexo** como sistema social restrito, os traços examinados do seu funcionamento evidenciam que êle não se ajusta plenamente às exigências do funcionamento do sistema social global, cuja urbanização e industrialização solicitam o fortalecimento e a ampliação das funções socializadoras das escolas primárias, nas quais repercute o estado atual do funcionamento daquele sistema social parcial.

IV

PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO

Sob êste título estuda-se a ênfase maior ou menor posta no caráter **instrumental** do magistério primário, manifesta nas concepções coletivas que validam aos professôres almejarem, em intensidades variáveis, no exercício da sua atividade, recompensas a serem obtidas **pelo** trabalho, mais do que gratificações ou satisfações derivadas do trabalho em si; ou, em outras palavras, ênfase nas satisfações proporcionadas pelo trabalho, mais do que nas inerentes a êle. Trata-se, portanto, de concepções valorativas acêrca do predominante significado “extrínseco” ou “intrínseco” que o magistério assume ou deve assumir para quem o desempenha. Essas duas fontes de satisfações conseguidas com o trabalho configuram, por assim dizer, duas “filosofias do trabalho”, que se designariam como modelos **artesanal** e pròpriamente **profissional** do prazer de trabalhar (1). O ideal de artesanania, como ética do trabalho, “tem seis características principais: não há no trabalho nenhum motivo ulterior, diferente do de acabar o produto e os processos de sua criação. Os detalhes do trabalho diário estão cheios de significado, porque não estão separados, na mente do trabalhador, do produto do trabalho. O artesão é, pois, capaz de aprender de seu trabalho e de empregar e desenvolver suas habilidades e aptidões na realização dêste. Não há distinção entre trabalho e diversão ou trabalho e cultura. O meio de subsistência do artesão determina e informa seu modo total de vida... Os demais motivos e resultados — dinheiro, prestígio, salvação — são subordinados. Não é essencial à prática da ética artesã que se melhore necessariamente o status pessoal na comunidade religiosa ou na comunidade em geral. O prazer de trabalhar é tal

(1) Cf. C. Wright Mills, **White Collar: the American Middle Classes**, Oxford University Press, New York, 1951, esp. cap. X.

que uma pessoa pode viver numa espécie de beatífica paixão pelo seu trabalho apenas” (2). Num sistema urbano-industrial, altamente diferenciado e competitivo, com economia de mercado e monetária, concepções artesanais do trabalho têm conteúdo conservantista: “Como ética, a artesanaria está confinada a minúsculos grupos de profissionais liberais privilegiados e de intelectuais” (3).

Não obstante, concepções artesanais sobre o magistério primário persistem ao lado de concepções profissionalizadas acerca dessa mesma ocupação. São aqui apreendidas pelas aspirações ocupacionais de pessoas que se situam no centro dos processos focalizados: as aspirações que os professores de escolas normais, como mestres de futuros professores primários, incluem nas suas representações do professor primário ideal; e as aspirações ocupacionais constantes das condições de trabalho para si defendidas pelos atuais normalistas e professores primários. As aspirações ocupacionais destes últimos podem ou não estar sendo atendidas pelo sistema escolar primário público estadual. As opiniões dos professores primários a esse respeito consistem, assim, em avaliações de certos aspectos da sua situação de trabalho, dada por esse sistema escolar.

Como recurso técnico de sondagem das aspirações ocupacionais “ideais” e “reais”, serviu-se de um rol adaptado do utilizado por Morris Rosenberg, em pesquisa de tema próximo ao deste capítulo, e composto por dez itens relativos a igual número de aspirações ocupacionais (4): uso de aptidões e capacidades pessoais; boa remuneração; oportunidades para ser

(2) Idem, pp. 220-1. No texto, a palavra **status** recebe o sentido weberiano de posição numa hierarquia de prestígio.

(3) Idem, p. 224.

(4) Morris Rosenberg, **Occupations and Values**, The Free Press, Glencoe, 1957, onde se relatam os resultados da pesquisa do autor sobre a escolha e as valorizações das ocupações profissionais, feitas por estudantes universitários, e onde se encontra, em apêndice, o rol original dos itens usados na presente pesquisa sobre o magistério primário. Apesar de ter-se recorrido a esse rol construído por Rosenberg, a exploração dos dados aqui se faz a partir de esquema conceitual não só mais amplo como também diverso do desse autor, além de ainda serem submetidos a tratamento estatístico diferente.

criador e original; prestígio; ambiente para lidar-se com pessoas mais do que com coisas; possibilidade de futuro estável e seguro; ambiente onde se possa exercer liderança; oportunidade para ser útil aos outros; ambiente que não seja rotineiro, possibilitando novas experiências; e ambiente onde se fique relativamente livre da direção ou supervisão de outras pessoas. Apresentou-se êsse rol aos professores de escolas normais, aos professores primários e aos normalistas. Solicitou-se, dos primeiros, a indicação dos quatro desejos mais importantes, na sua opinião, para o professor primário **ideal**, e dos quatro que admitiam como os mais comuns entre os atuais professores primários. Os professores primários assinalaram, por sua vez, quatro condições ocupacionais por êles mais prezadas como básicas e quatro condições que mais estão sendo satisfeitas pelo magistério primário. Os normalistas limitaram-se a mencionar quatro condições ocupacionais tidas por êles como “ideais”. Como se vê, o material coligido consiste num conjunto de verbalizações. Mas há grande coerência dessas respostas com as demais informações prestadas pelos mesmos indivíduos, — por exemplo, com as referentes às atitudes positivas ou negativas dos professores primários para com a duração do período letivo diário —, com análises da mesma situação realizadas por educadores e com os resultados do autor no **estudo de caso** relativo ao funcionamento interno de uma escola primária e às suas relações com a área escolar, localizada na região metropolitana paulista. Dêsse modo, as verbalizações que serão analisadas correspondem, ao que tudo indica, a concepções, valores e atitudes efetivamente constatáveis entre professores de escolas normais, normalistas e professores de escolas primárias.

Professor Primário Ideal

A condição de agentes socializadores de professores primários, própria dos professores de escolas normais, torna estratégico o conhecimento das suas representações acêrca das aspirações ocupacionais apropriadas aos membros do magistério

primário. Como a seguir se nota, aspectos que dão caráter instrumental ao trabalho, para quem o desempenha, recebem importância secundária nessas representações que realçam o cunho artesanal do magistério primário.

IV — 1

Aspirações do professor primário ideal, hierarquizadas pela frequência das opiniões dos professores de escolas normais

Ser útil para os outros	87,6%
Usar aptidões e capacidades pessoais	73,6%
Lidar com pessoas mais do que com coisas	69,8%
Não cair em rotina	55,0%
Ser criador e original	30,2%
Ter futuro estável e seguro	27,9%
Ter boa retribuição monetária	24,0%
Exercer liderança	17,8%
Gozar de prestígio, consideração	8,5%
Ficar livre da supervisão de outrem	5,4%

Não só os aspectos instrumentais do magistério primário (boa remuneração, futuro estável e seguro, prestígio), vistos do ângulo de quem o desempenha — e que fariam com que essa ocupação se aproximasse do modelo propriamente **profissional** — são bem pouco valorizados, como também os aspectos mais valorizados — que a aproximam do modelo artesanal — encerram, no plano das concepções coletivas ideais, o conteúdo e a orientação axiológica dessa ocupação. De fato, nesse plano o magistério primário é representado como atividade de auto-expressão da personalidade de quem o desempenha (“uso de aptidões e capacidades pessoais”, “ambiente propiciador de novas experiências”), realizada por gosto pelas relações inter-pessoais (“lidar com pessoas mais do que com coisas”) e voltada para a satisfação de interesses coletivos (“ser útil para os outros”). Considerando-se o magistério primário como sistema de ação social restrito — conforme procedimento de Parsons ao analisar qualquer ocupação — ele se apresenta como componente do setor de orientação societária, no interior do sistema ocupacional inclusivo, no qual outros setores se mostram com

orientação individualista (5). O mesmo autor evidencia, porém, em suas análises sistemáticas dos sistemas sociais, que qualquer papel “pode definir certas áreas de realização de interesses individualistas como legítimas e, em outras áreas, pode obrigar o agente à realização dos interesses comuns da coletividade. A primazia da primeira alternativa pode ser chamada individualista e a da segunda, societária... Pode-se dizer que um papel tem orientação societária somente se a realização de **certos** interesses individualistas, que sejam possibilidades relevantes num **dado** tipo de situação, fôr subordinada ao interesse coletivo” (6). Trata-se, pois, de ênfase maior ou menor posta numa orientação societária ou noutra individualista -- e não de alternativas mutuamente exclusivas --, mas nem por isso deixando de ser fundamental na diferenciação interna do sistema ocupacional global, na medida em que definem expectativas diversas acerca dos papéis abrangidos por êsse sistema (7). Pôsto o exame da tabela precedente nesse contexto teórico, nela se percebe a definição ideal do magistério primário com o trabalho artesanal e societariamente orientado. Por outro lado, da conjugação dêsse esquema conceitual de Parsons com o de Wright Mills, utilizados em suas análises do trabalho, depreende-se a maior facilidade integrativa entre aspectos instrumentais e orientação individualista de certas ocupações, legitimados, aquêles e essa, na esfera da consciência social, para determinados setores do sistema ocupacional global. O “drama” e a “crise” de algumas ocupações residi-

(5) Parsons fala de “pattern-alternatives of value-orientation as definitions of relational role-expectation patterns”, dentre as quais se distinguem uma “collectivity-orientation” e uma “self-orientation” na diferenciação interna dos sistemas sociais totais ou parciais. Cf. **The Social System**, esp. caps. 2 e 4. “Collectivity-orientation” e “self-orientation” são aqui traduzidos respectivamente por orientação societária e orientação individualista.

(6) Parsons, **The Social System**, pp. 60-1.

(7) Veja-se “The Professions and Social Structure”, “The Motivation of Economic Activities” e “A Sociologist Looks at the Legal Profession”, respect. caps. 2, 3 e 18 de **Essays in Sociological Theory**, e “Social Structure and Dynamic Process: the Case of Modern Medical Practice”, cap. 10 de **The Social System**.

riam, justamente, na falta de definições internamente consistentes, relativas à validação concomitante de uma orientação societária para elas e dos aspectos instrumentais que tenham para os que delas participam.

Situações dessa natureza, estruturalmente de crise, são apontadas nas profissões liberais da sociedade norte-americana, por Wright Mills e Parsons (8). Este último não apenas destacou a orientação societária dessas ocupações, como mostrou que a valorização instrumental delas pode, em certas circunstâncias, exacerbar-se e tornar-se disfuncional, ao agir deletariamente na execução das funções sociais a cargo daquele setor do sistema ocupacional. Evidenciou, entretanto, as possibilidades de integração e maior equilíbrio entre a valorização instrumental e a orientação societária de tais ocupações, dado que as aspirações ocupacionais não derivam de motivações básicas “egoísticas” ou “altruísticas” dos indivíduos, mas de definições da situação ocupacional segundo padrões socialmente legitimados. Ao que parece, a ênfase posta na orientação societária das profissões liberais, nas ideologias ocupacionais que lhes correspondem, em detrimento da sua valorização instrumental, funciona como força de controle social conducente a garantir a realização de atividades fundamentais para o funcionamento do sistema social inclusivo, onde essas ocupações se inserem como papéis especializados na execução de tais atividades. É o que sugerem as opiniões dos professores de escolas normais quanto às aspirações mais encontradiças entre os atuais professores primários: segundo essas opiniões, os aspectos instrumentais do magistério primário passariam para o primeiro plano dentre os professores primários, deslocando bastante os aspectos ligados à orientação societária dessa ocupação que, então, ficariam prejudicados. Essa reflexão ganha reforço quando se sabe que as opiniões dos professores de escolas normais sobre as aspirações dos atuais professores primários, reunidas no quadro seguinte, estão bem próximas — como lo-

(8) Cf. notas 1 e 7.

go mais se confirmará — das aspirações que êstes declaram possuir.

IV — 2

Aspirações dos atuais professores primários, hierarquizados pela frequência das opiniões dos professores de escs. normais

Ter boa retribuição monetária	77,5%
Ter futuro estável e seguro	76,0%
Gozar de prestígio, consideração	59,7%
Ficar livre da supervisão de outrem	52,7%
Usar aptidões e capacidades pessoais	35,7%
Ser útil para os outros	31,0%
Exercer liderança	23,3%
Lidar com pessoas mais do que com coisas	21,7%
Não cair na rotina	12,4%
Ser criador e original	10,1%

A reflexão acima requer duas especificações. Primeiramente, a questão de o magistério primário poder ou não ser pensado como “profissão nobre”, pois, apesar de a orientação societária constituir traço comum a profissões dêsse tipo e ao magistério primário, outros elementos da situação de trabalho dos professores primários afastam-nos bastante da condição de membros das “profissões nobres”, conforme análise de passagens posteriores. A segunda especificação refere-se à relevância do magistério primário como canal de efetivação de funções sociais básicas, sobre o que nada há a dizer — por tão óbvio — a não ser lembrar que os professores primários se encarregam de parte fundamental da socialização das gerações imaturas. A orientação societária dada ao magistério primário, no plano das representações ideais, operaria como fator de garantia da realização adequada dessa função, envolvendo também o funcionamento dos sistemas sociais consistentes nas escolas primárias ao defini-los igualmente em termos do atendimento de interesses coletivos (9).

- (9) Um dos argumentos contrários a iniciativas particulares com finalidades lucrativas no campo da educação escolar procura evidenciar que, em tais casos, as escolas, como sistemas sociais, não se orientam predominantemente no sentido coletivo, mas no de satisfazerem interesses privatistas de seus pro-

Pelas opiniões dos professores de escolas normais, o estado presente do magistério primário configura-se por tendências opostas: uma consubstanciada na concepção ideal de uma atividade com características artesanais e societalmente orientada, e outra representada pelas aspirações dos professores primários que valorizariam aspectos instrumentais e orientação individualista na ocupação que desempenham. A inconsistência da situação prender-se-ia, em última análise, à primazia que, segundo os professores de escolas normais, seria concedida pelos professores primários a aspectos instrumentais da ocupação — boa remuneração, futuro estável e seguro — ou seja, à **profissionalização** do magistério primário, entendida como ênfase maior posta nesses aspectos relegados a plano subalterno no modelo artesanal idealizado do trabalho. A oposição das mencionadas tendências manifesta-se de modo flagrante na próxima tabela, onde as aspirações do professor primário **ideal** e as dos professores primários “reais”, no nível das opiniões sobre elas formuladas pelos professores de escolas normais, estão agrupadas em quatro complexos de quatro aspirações ocupacionais cada um, diferenciados entre si pelo número de aspectos instrumentais incluídos, independentemente do conteúdo específico de cada um destes: C-3 — os três instrumentais (boa remuneração, prestígio e futuro estável e seguro); C-2 — dois dos aspectos instrumentais (boa remuneração e prestígio; ou boa remuneração e futuro estável e seguro; ou prestígio e futuro estável e seguro; C-1 — um dos aspectos instrumentais (boa remuneração; ou futuro estável e seguro; ou prestígio); C-0 — nenhum dos aspectos instrumentais (10).

prietários. Sobre esse tema, veja-se Roque Spencer Maciel de Barros (org.), *ob. cit.*

- (10) Tomar a busca de boa remuneração, prestígio, e futuro estável e seguro no trabalho como índice de profissionalização é recurso bem próximo do utilizado por Wright Mills no estudo das ocupações “white-collar” norte-americanas, por sua vez derivado do esquema desenvolvido por Max Weber para a análise da estratificação social e resumido nas conhecidas expressões conjuntas: classe, status e poder. Sobre esse esquema conceitual, vejam-se textos de Weber às pp. 159-95 de H. H. Gerth e C. Wright Mills, *ob. cit.*

IV — 3

Distribuição porcentual das opiniões dos professores de escolas normais sobre as aspirações do professor primário ideal, e das suas opiniões sobre as aspirações dos professores primários “reais”

Aspirações	Professor ideal	Professôres “reais”
C-3	1,5	41,9
C-2	10,1	34,9
C-1	34,1	15,5
C-0	54,3	7,7

$$\chi^2 = 119,926 \text{ (significativo a 5\%).}$$

Como muitos dos professores de escolas normais trabalharam ou ainda trabalham como professores primários, suas concepções sobre o magistério primário, tanto as concernentes à definição ideal dessa ocupação como as relativas às aspirações ocupacionais às quais os professores primários se apegariam, poderiam estar condicionadas pela sua vivência ou não de membros das escolas primárias, principalmente como professores. Mas tal não acontece, como os dois quadros seguintes o demonstram. Os dados nêles reunidos permitem admitir, ao contrário, que as representações dos professores de escolas normais sobre o magistério primário e seus desempenhantes traduzem concepções sedimentadas no plano da cultura especializada das escolas normais (11), tal como ocorre com a definição daquela atividade como ocupação feminina.

IV — 4

Distribuição porcentual das opiniões dos professores de escolas normais sobre as aspirações do professor primário ideal, segundo eles tenham ou não trabalhado em escolas normais

Aspirações	Trabalha(aram)	Não trabalha(aram)
C-3 e C-2	6,4	14,5
C-1 e C-0	93,6	85,5

$$\chi^2 = 1,027 \text{ (não significativo a 5\%).}$$

- (11) Essa expressão corresponde a “the separate culture of school”, formulada por Willard Waller, **The Sociology of Teaching**, John Wiley & Sons, New York, 1932. Noção de cultura especializada, cf., dentre outros, Ralph Linton, **O Homem: uma Introdução à Antropologia**, Liv. Martins Ed., São Paulo, 1952, cap. 16.

IV — 5

Distribuição porcentual das opiniões dos professores de escolas normais sobre as aspirações dos professores primários “reais” segundo aqueles tenham ou não trabalhado em escolas primárias

Aspirações	Trabalha(aram)	Não trabalha(aram)
C-3 e C-2	78,7	75,6
C-1 e C-0	21,3	24,4

$\chi^2 = 0,034$ (não significativo a 5%).

Para a presente discussão, é irrelevante o problema de tais concepções sustentadas pelos professores de escolas normais, integrantes da cultura dessas escolas, provirem exclusivamente da dinâmica interna das escolas normais ou da dinâmica do sistema social inclusivo, onde essas escolas se inserem. Importante é destacar que as escolas normais operam como focos conservadores de representações do magistério primário como trabalho não profissionalizado, e pensar na direção em que a influência socializadora dessas escolas se processa, informada por representações que, embora tenham função de controle positivo (na medida em que enfatizam a orientação societária do magistério primário), não deixam de estar desajustadas às necessidades de profissionalização dessa atividade, ditadas pelo desenvolvimento urbano-industrial do sistema social global, em moldes capitalistas.

Aspirações Ocupacionais dos Normalistas

Concepções como as defendidas pelos professores de escolas normais acerca do magistério primário, frisando-lhes concomitantemente os aspectos artesanais e a orientação societária, parecem ser análogas às imperantes em escolas destinadas à formação de outros especialistas na prestação de “serviços de interesse coletivo”, como se depreende, por exemplo, de estudos sobre escolas norte-americanas de medicina e enfermagem (12). Tais investigações põem de manifesto como o clima

(12) Vejam-se, por exemplo, “The Fate of Idealism in Medical School”, artigo de Howard S. Becker e Blanche Geer, **American Sociological Review**, vol. 23, n.º 1, 1958, pp. 50-6; e Ronald

do “idealismo” dessas escolas penetra nas aspirações dos estudantes a respeito das suas futuras condições e modalidades de trabalho, funcionando essas escolas como agências de socialização antecipatória (13); e revelam, por outro lado, como êsse processo socializador se acha desajustado às efetivas situações de trabalho que os alunos irão encontrar, fato êsse que responde por uma espécie de “choque” com a realidade dada pelas exigências das instituições onde vêm a exercer suas ocupações e pelas práticas correntes, altamente profissionalizadas, dessas mesmas atividades.

Em vista disso, torna-se plausível admitir que as aspirações ocupacionais dos normalistas, debilmente profissionalizadas como se constata no quadro seguinte, se não resultam de assimilação das concepções sobre o magistério primário vigentes nas escolas normais, ficam ao menos reforçadas por influência destas.

IV — 6

Aspirações ocupacionais dos normalistas, hierarquizadas pela frequência com que por eles foram registradas

Ser útil para os outros	76,7%
Usar aptidões e capacidades pessoais	69,9%
Ter futuro estável e seguro	55,5%
Não cair na rotina	45,9%
Lidar com pessoas mais do que com coisas	37,7%
Ter boa retribuição monetária	35,6%
Gozar de prestígio, consideração	29,5%
Ficar livre da supervisão de outrem	26,0%
Ser criador e original	18,5%
Exercer liderança	4,8%

E' precisamente o fato de as aspirações dos normalistas não possuírem conteúdo predominantemente instrumental que as faz muito chegadas à concepção ideal do professor primário,

G. Corwin, “The Professional Employee: a Study of Conflict in Nursing Roles”, **The American Journal of Sociology**, vol. 46, n.º 6, 1961, pp. 604-15.

- (13) Noção cf. Robert K. Merton, **Social Theory and Social Structure**, esp. pp. 265-8.

sustentada pelos professores de escolas normais, como mais diretamente se percebe pelo confronto oferecido pela tabela abaixo (14).

IV — 7

Distribuição porcentual dos complexos de aspirações ocupacionais dos normalistas e dos defendidos pelos mestres de escolas normais para o professor ideal

Aspirações	Normalistas	Prof. prim. ideal
C-3	7,5	1,5
C-2	28,8	10,1
C-1	41,1	34,1
C-0	22,6	54,3

O pequeno grau de profissionização das aspirações ocupacionais dos normalistas condiz com a grande predominância feminina nessa categoria discente, cujos membros, em elevada proporção, não pretendem adentrar a população economicamente ativa ao menos em futuro próximo, e quase todos até então nunca tendo exercido qualquer atividade remunerada. Por outro lado, concepções ocupacionais pouco profissionizadas, como as que os normalistas mantêm para si, e os professores de escolas normais para o mestre-escola ideal, são bem consistentes, pelo seu teor conservantista, com a condição social tradicional da mulher e com a definição do magistério primário, também defendida por normalistas e professores de escolas normais, como ocupação tipicamente feminina. Todavia, ainda que aceitem essa mesma definição do magistério primário por estereótipos de sexo, as professoras primárias possuem aspirações bastante profissionalizadas acerca da sua ocupação. Vistos globalmente, êsses fatos traduzem inconsistências internas no **complexo do ensino primário**, formado por escolas normais e escolas primárias. No caso em foco, trata-se de inconsistências ligadas ao grau de profissionalização aceito para o magistério primário, o que envolve, em última análise, a intensidade

(14) Os complexos de aspirações ocupacionais da tabela IV — 7 têm a mesma composição dos constantes da tabela IV — 3.

“qualitativa” da profissionalização da mulher nessa ocupação. Também por êsse aspecto aquêlê **complexo** se revela, portanto, em seu estado atual, como área onde entram em jôgo tendências conservadoras e inovadoras gerais ao sistema social global, que afetam conjuntamente a condição social da mulher, as concepções valorativas das ocupações, a realização dos papéis docentes e o rendimento das escolas primárias.

Aspirações Ocupacionais dos Professôres Primários

As condições de trabalho mais prezadas pelos professôres primários dão, realmente, como se pode constatar pelas cifras abaixo, acentuado cunho instrumental às suas aspirações ocupacionais. Como o magistério primário consiste numa atividade quase exclusivamente feminina, a verificação da grande frequência de aspirações dessa ordem, entre seus desempenhantes, impõe que se acrescente mais uma característica às já ressaltadas prèviamente a respeito do fenômeno **profissionalização da mulher**, enquanto ocorrendo no professorado das escolas primárias: a profissionalização feminina não envolve apenas a participação das mulheres na população economicamente ativa e as suas motivações positivas a essa participação, mas ainda que concebam tal participação segundo critérios de valorização ins-

IV — 8

Aspirações ocupacionais dos professôres primários, hierarquizadas pela frequência com que foram por êles assinaladas

Ter boa retribuição monetária	78,7%
Usar aptidões e capacidades pessoais	75,1%
Ter futuro estável e seguro	69,9%
Ser útil para os outros	65,5%
Gozar de prestígio, consideração	39,5%
Lidar com pessoas mais do que com coisas	23,7%
Não cair na rotina	22,7%
Ficar livre da supervisão de outrem	14,1%
Ser criador e original	9,7%
Exercer liderança	4,1%

trumental das ocupações. Isso necessariamente não implica, como logo se notará, que essa instrumentalidade corrompa a orientação coletiva socialmente imputada a determinados setores ocupacionais, dentre os quais o magistério primário se coloca.

Embora a profissionalização feminina, conceituada em termos de um modelo tipológico, abranja motivações positivas à filiação a papéis profissionais e valorização das atividades inerentes a êstes por critérios instrumentais, êsses dois componentes não se encontram inevitavelmente juntos em todo o contingente feminino participando do sistema de ocupações profissionais. No caso das professoras primárias, mostrou-se anteriormente que ponderável proporção não se sente motivada ao desempenho de papéis profissionais. E, reciprocamente, a ênfase posta pela maioria delas nos aspectos instrumentais da ocupação não significa que a tal ênfase sempre estejam subjacentes motivações profundas ao trabalho profissional — podendo muito dessa ênfase estar associada, justamente, à falta de motivações profissionais apropriadas. Por outro lado, a mesma ênfase nos aspectos instrumentais — na retribuição monetária, por exemplo — não indica que a profissionalização feminina, no magistério primário, tenha atingido o estágio “qualitativo” da profissionalização masculina nas ocupações em geral. Não obstante as concepções instrumentalizadas das professoras revelem avanço do seu processo de profissionalização “qualitativa”, a sua condição geral de mulher e os seus papéis familiares agem, como se verá no capítulo subsequente, como um conjunto de forças sociais que mantêm a sua profissionalização aquém da dos membros da categoria masculina, cujos papéis, inclusive os familiares, sempre tiveram caráter predominantemente instrumental, para si e para suas famílias.

Apesar de limitada pela condição feminina e doméstica das professoras, a ênfase posta por estas nos aspectos instrumentais da ocupação é suficientemente contrastante com a representação do professor primário ideal, sustentada pelos professores de escolas normais, e, ao mesmo tempo, bastante próxi-

ma das opiniões dêstes sôbre as aspirações ocupacionais prevalentes no professorado das escolas primárias (15):

IV — 9

Distribuição porcentual dos complexos de aspirações ocupacionais defendidos nas escolas normais para o professor ideal, dos nestas atribuídos aos professôres primários e dos contidos nas aspirações efetivas dos professôres primários

Aspirações	(Segundo profs. escs. normais)		Aspirações efets. dos profs. prims.
	Professor ideal	Profs. "reais"	
C-3	1,5	41,9	20,7
C-2	10,1	34,9	50,3
C-1	34,1	15,5	22,7
C-0	54,3	7,7	6,3

A constatação da semelhança entre as opiniões dos professores de escolas normais, sôbre as aspirações ocupacionais dominantes entre os professôres primários, e os complexos de aspirações contidas nas valorizações instrumentais mantidas por êstes não leva, porém, à aceitação, implícita nas representações sustentadas nas escolas normais, de incompatibilidade entre aspirações instrumentais e orientação societária do magistério primário. Ao contrário, o conteúdo das aspirações ocupacionais mais freqüentes entre os professôres primários sugere, no nível empírico; as possibilidades de uma definição integrada da situação — já enunciadas previamente no nível teórico —, que harmonize aspirações instrumentais e orientação societária da ocupação ou, em outras palavras, que valide, no plano da consciência social, a profissionalização das ocupações societalmente orientadas. Todavia, não se está afirmando a existência de tal definição integrada de situação ocupacional para o magistério primário, nem a existência de condições efetivas fornecidas pelo sistema escolar primário público estadual aos seus professores, para se comportarem na linha dessa definição integrada de situação ocupacional. As próprias representações dos

(15) Os complexos de aspirações ocupacionais da tabela IV — 9 têm a mesma composição dos constantes das tabelas IV — 3 e IV — 7.

professôres de escolas normais sôbre as aspirações dos professores primários são uma evidência dessa falta de definição integrada. Evidências de outra ordem encontram-se nas análises e denúncias dos educadores acêrca do comportamento de muitos mestres de escolas primárias (16). Os resultados da pesquisa efetuada pelo autor numa dessas escolas confirma tais estudos dos educadores, ao apontar como muitos comportamentos de muitos dos seus professores repercutiam disfuncionalmente na organização do estabelecimento — sistema social restrito com orientação societária —, explicáveis em parte pela falta de atendimento, pelo sistema de incentivos inerentes ao sistema escolar primário público estadual, das aspirações instrumentais dos professores em face da sua ocupação (17). Coerentes com todos êsses dados são as opiniões dos professores primários a respeito das condições ocupacionais que mais estão sendo satisfeitas pelo magistério primário, a seguir agrupadas, discrepantes em grande escala das suas aspirações ocupacionais instrumentalizadas.

IV — 10

Condições ocupacionais que mais estão sendo atendidas pelo magistério primário, hierarquizadas pela freqüência com que foram assinaladas pelos professores primários

Ser útil para os outros	92,8%
Lidar com pessoas mais do que com coisas	82,3%
Usar aptidões e capacidades pessoais	70,2%
Ter futuro estável e seguro	42,5%
Não cair na rotina	34,8%
Gozar de prestígio, consideração	21,0%
Ser criador e original	18,0%
Ficar livre da supervisão de outrem	15,2%
Exercer liderança	8,0%
Ter boa retribuição monetária	5,5%

Como se vê, são as aspirações ocupacionais profissionalizadas dos professores primários que êles consideram menos sa-

(16) Veja-se, dentre outros, A. Almeida Jr., **E a Escola Primária?**, Cia. Editôra Nacional, São Paulo, 1959.

(17) Luiz Pereira, *ob. cit.*

tisfeitas pela sua situação de trabalho. Essa discrepância entre nível de aspiração e nível de realização profissional, flagrante no quadro abaixo, seria um dos fatores da menor dedicação dos professores às suas incumbências burocraticamente formuladas nos estatutos concernentes à estrutura e ao funcionamento do sistema escolar primário público estadual — fenômeno que, juntamente com as deficiências de formação profissional do mestre-escola e as deficiências das instalações materiais daquele sistema escolar, responde pela configuração sociopática constatada no setor da realização das funções socializadoras a cargo das escolas primárias, estado êsse que já se elevou à esfera de consciência social.

IV — 11

Distribuição porcentual dos complexos de aspirações defendidas pelos professores primários e das que consideram estar sendo mais satisfeitas pelo magistério primário

Aspirações	Defendidas	Satisfeitas
C-3	20,7	2,2
C-2	50,3	10,2
C-1	22,7	51,1
C-0	6,3	36,5

$\chi^2 = 266,446$ (significativo a 5%).

Aos dados aqui apresentados e aos constantes de outros estudos aludidos, relativos ao estado sociopático das escolas primárias, correspondem, como logo mais se observará, as atitudes negativas de grande parcela do professorado dessas escolas à extensão do período letivo diário em que funcionam. Tomados em conjunto, êsses dados permitem reafirmar que o magistério primário se mostra como situação estruturalmente de crise, devida à persistência de concepções conservantistas acerca dessa ocupação e à inadequação das condições de trabalho e forças de controle que atendam e canalizem positivamente as tendências de profissionalização da ocupação docente, ditas pelas novas formas de vida social. Na opinião dos próprios professores, as suas presentes condições de trabalho satisfariam principalmente àqueles apegados às concepções tra-

dicionalistas sôbre o magistério primário, preservadas pelas escolas normais:

IV — 12

**Distribuição porcentual dos complexos de aspirações ligadas
ao professor primário ideal e das que mais estão sendo
satisfeitas pelo magistério primário**

Aspirações	Professor Ideal	Magist. primário
C-3	1,5	2,2
C-2	10,1	10,2
C-1	34,1	51,1
C-0	54,3	36,5

As tendências de profissionalização do magistério primário consistem, ao que tudo indica, em manifestação parcial de fenômeno mais geral que abrange o sistema ocupacional em conjunto, cujo funcionamento reflete, pela profissionalização dos papéis que o integram, certas características do sistema social global, que realiza ou tende a realizar o tipo urbano-industrial — altamente diferenciado e competitivo, com economia de mercado e monetária. Assim sendo, a valorização instrumental das ocupações com orientação societária indica ajustamento de quem delas participa, no nível das suas motivações, atitudes e concepções acêrca do trabalho, ao sistema urbano-industrial.

Como se mostrou em capítulo anterior, os professôres primários têm uma situação de trabalho ao menos “formalmente” bastante burocratizada. Ora, o funcionamento integrado de qualquer sistema social implica, como requisitos, motivações, atitudes e concepções apropriadas dos indivíduos que dêle participam. No caso do sistema burocrático, alguns desses requisitos são precisamente os que se apreendem através das valorizações instrumentais das ocupações praticadas nesse sistema, cujo incentivos internos vão ao encontro das aspirações ocupacionais em que tais valorizações se manifestam, operando aquêles incentivos como fôrças de contrôle, destinadas a garantir a adequada realização das funções dêsse ou

daquele sistema burocrático (18) Nesse sentido, as tendências de profissionalização do magistério primário favorecem e promovem, ao mesmo tempo que refletem, a estrutura burocrática do sistema escolar primário público estadual. Em conexão, pode-se admitir que a insatisfação das aspirações instrumentais dos professores primários teria repercussões disfuncionais para a orientação societária daquele sistema escolar, ao nêles exacerbar orientações individualistas para com o trabalho que aí lhes compete, provocando-lhes o retraimento em face das obrigações inerentes aos cargos que ocupam e não os estimulando ao fortalecimento, ampliação e diversificação das suas funções socializadoras, reclamados pela urbanização e industrialização do sistema social global. Pelo visto, é o que realmente vem acontecendo, como caracteristicamente o revelam as atitudes dos professores primários em face da atual duração dos períodos letivos diários.

Atitudes dos Professôres em Face do Período Letivo

A jornada de trabalho dos professores primários investigados na cidade de São Paulo está, paradoxalmente, ligada à democratização do ensino primário fundamental comum. De fato, o aspecto positivo dêsse processo — a crescente extensão quantitativa do ensino primário à população teòricamente em idade de recebê-lo — acha-se associado ao aspecto negativo dado pela deterioração das funções da escola primária, devido à inadequada dedicação profissional do seu corpo docente, à superlotação das salas de aula, à retração do período letivo diário, etc. Esses dois últimos traços apresentam-se como consequência do déficit de instalações, por sua vez resultante do ritmo menos acelerado da construção de novas salas de aula em confronto com o da procura de matrícula. Por isso, como as cifras seguintes informam, no segundo semestre de 1958

(18) Em **White Collar**, Wright Mills estuda, no plano do desenvolvimento da sociedade norte-americana, a relação entre valorizações instrumentais do trabalho e avanço do processo de burocratização das empresas.

apenas 27,4% dos alunos matriculados na Capital continuavam sob o padrão de 4 horas de permanência diária na escola, tradicionalmente considerado entre nós como o mínimo “razoável” (19).

IV — 13

Matrícula segundo a duração do período letivo e a entidade mantenedora

Período em horas*	Total	Estado	Município	Particular
2:00	1,9%	2,4%	—	1,0%
2:30	8,3%	11,1%	0,7%	1,3%
3:00	59,3%	74,2%	21,9%	18,5%
3:30	3,1%	0,6%	—	19,0%
4:00	27,4%	11,7%	77,4%	60,2%
Totais absolutos	364 555	264 308	50 067	50 190

* Os números da primeira coluna referem-se a pontos médios de intervalos cuja amplitude é de 30 minutos. O primeiro e o último intervalo, com limites indefinidos.

Tomados em conjunto, os estabelecimentos do sistema escolar primário público estadual são os mais afastados do padrão de 4 horas para cada turma de alunos. E não é somente o setor desse sistema escolar sediado na Capital que discrepa desse padrão: o quadro próximo evidencia como o desdobramento múltiplo do período letivo diário global constitui fenômeno que envolve todo aquele sistema escolar (20).

IV — 14

Número de períodos em grupos escolares estaduais

Grupos escolares em:	1 e 2 períodos	3 períodos	4 períodos
1 936	525	102	1
1 957	1 007	472	30

(19) A tabela IV — 13 consiste numa adaptação, mantendo-se literalmente o rodapé, da publicada pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo em **Pesquisa e Planejamento**, ano III, vol. 3, p. 117.

(20) Tabela IV — 14 transcrita de Renato Jardim Moreira, “Diagnóstico do Ensino Primário Paulista”, **O Estado de São Paulo**, edição de 5-6-60.

Como no sistema escolar primário público estadual se encontra a maioria dos alunos primários, tanto do Estado inteiro como da Capital, o restabelecimento do padrão de 4 horas apresenta-se como problema que cabe sobretudo ao Governo Estadual solucionar, a fim de que, por êsse aspecto do seu funcionamento, aquêlê sistema se comporte na linha da orientação societária que se lhe impõe seguir e preservar. Aliás, o Plano de Ação do Governo do Estado de São Paulo, com alcance sôbre o Estado todo, propõe-se, dentre outros objetivos, a “construção e equipamento de unidades escolares, num total de 2 298 salas, para reter na escola, durante quatro horas, os alunos que atualmente permanecem nela apenas duas horas e meia ou três horas diárias” (21). Espera-se, pois, que em futuro próximo as condições materiais de funcionamento do sistema escolar primário estadual propiciarão, pelo menos à maioria dos alunos, períodos letivos mais longos do que os vigentes, embora não além de 4 horas (22).

A situação presente, enfocada do ponto de vista dos professores e numa perspectiva meramente individualista, oferece um regime de trabalho vantajoso para grande número dêles. Em verdade, tôdas as recompensas ligadas ao exercício do magistério primário público estadual mantêm-se indiscriminadamente para os que prestam 4 ou menos de 4 horas de trabalho diário. E simplesmente uma minoria dos professores públicos estaduais da cidade de São Paulo escapa a tal condição vantajosa:

IV — 15

**Distribuição dos professores pela duração dos seus períodos
diários de trabalho nas escolas estaduais***

2:00 — 2:30 horas	7,7%
2:30 — 3:00 horas	79,9%
3:00 — 4:00 horas	12,4%

* Segundo semestre de 1959.

(21) “O Ensino no Plano de Ação”, vol. 3 da série **Publicações Avulsas** da Divisão de Relações Públicas da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, São Paulo, 1960, p. 4.

(22) Estando o Plano de Ação já em execução, provavelmente a tabela IV — 13 traduz situação um tanto ultrapassada.

Trata-se de regime dito de emergência, a ser superado pròximamente, mas em vigência há muitos anos na metrópole paulista. Entretanto, os julgamentos dos professores primários acêrca da necessidade de serem mantidos ou elevados os atuais períodos letivos diários, tendo em vista o benefício dos seus respectivos alunos — condensados no quadro seguinte — revelam como a deterioração do padrão de 4 horas foi mais profunda do que à primeira vista poderia parecer, porquanto uma ponderável parcela de professores se apegava a um horário prejudicial à realização das funções da escola primária, quando considerado a partir dos interesses coletivos.

IV — 16

Distribuição porcentual dos professores segundo os atuais períodos de trabalho e a extensão dos períodos letivos que propõem para seus alunos

Período de trabalho	Períodos letivos propostos			TOTAL
	— de 4 hs.	4 horas	+ de 4 hs.	
— de 4 hs.	39,8	42,9	5,5	88,2
4 horas	—	8,5	3,3	11,8
TOTAL	39,8	51,4	8,8	100,0

Está-se, portanto, diante de um fenômeno que se designaria como caso de “problemas humanos” do sistema escolar primário estadual. Para êsses defensores de períodos de 4 horas, a ampliação das instalações escolares, ao permitir a recuperação do padrão de 4 horas, implicará num horário de trabalho indesejável por êles no momento. Tudo leva a crer que êsses professores se submeterão sem grande resistência ao período de serviço mais longo que lhes venha a ser exigido, porque outros incentivos já inerentes ao sistema escolar primário público estadual sustentarão a continuidade do seu emprêgo nesse sistema. A importância do fenômeno reside, porém, de um lado, no fato de êle exemplificar concretamente a impossibilidade de se promover maior rendimento daquele sistema escolar apenas através da interferência nas condições materiais e técnico-pedagógicas do seu funcionamento, deixando-se de controlar certos aspectos pròpriamente sociais que dêle

fazem um local de trabalho profissionalizado. Por outro lado, o mesmo fenômeno fornece mais uma evidência da falta de integração entre certas atitudes e representações dos professores primários, de cunho instrumental e exacerbadamente individualista, e valorização societária que imprime a orientação adequada ao sistema escolar onde trabalham.

Em termos da extensão dos períodos letivos diários, considerados como necessários aos seus alunos, os professores formam três categorias, conforme a tabela acima: 39,8% aceitam períodos de menos de 4 horas, 51,4% defendem 4 horas e somente 8,8% julgam estas como insuficientes. Todavia, nem todos os proponentes de aumento para os atuais períodos letivos desejariam ver efetivado êsse aumento, acarretando-lhes maior permanência na escola. Tal estado de coisas, numericamente traduzido a seguir, elevou-se à esfera de consciência social através dos educadores: “Cresce cada vez mais o número de professores primários que estudaram em grupos escolares tresdobrados (sabe Deus com que malefício!) e que não conhecem outro regime. Tais professores acham que educação primária é “isso” que viram e continuar a ver aí. Estão satisfeitos, não compreendem que se possa falar em outro tipo de escola. Estão satisfeitos ainda, porque não é só para os alunos que o período de aula representa um episódio instantâneo de cada dia: êles também — professores — sentem isso e não desejam coisa diferente” (23).

IV — 17

Distribuição porcentual dos professores segundo aleguem ou não que teriam a vida perturbada com o aumento dos seus atuais períodos de serviço

	Períodos propostos p/ os alunos						
Período de trabalho dos professores	— de 4 hs.		4 horas		+ de 4 hs.		TOTAIS
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
— de 4 horas	26,6	13,2	14,3	28,6	1,9	3,6	88,2
4 horas	—	—	7,4	1,1	2,5	0,8	11,8
TOTAIS	26,6	13,2	21,7	29,7	4,4	4,4	100,0

(23) A. Almeida Júnior, *ob. cit.*, pp. 138-9.

Como se nota, existem dois tipos de professores, de acordo com as atitudes positivas ou negativas assumidas para com o padrão de 4 horas de trabalho diário para mestres e alunos na escola primária, ou seja, respectivamente atitudes de apoio e atitudes negativas ou inconsistentes com a orientação societária desta. Teriam atitudes negativistas todos os proponentes de períodos inferiores a 4 horas aos seus alunos e também todos aqueles que, não obstante proponham períodos de 4 horas ou mais, encaram a efetivação de tais horários como fator de “perturbação da vida”. Em conjunto, esses professores agiriam como forças de resistência à generalização do período letivo de 4 horas, operando no interior do próprio sistema escolar, ao invés de exercerem pressão ao lado de outros setores da comunidade, no sentido da recuperação do tradicional período de 4 horas diárias - o que seria de esperar de quem trabalha em estabelecimentos públicos de serviço, societalmente orientados. Em contrapartida, possuiriam atitudes favoráveis ao padrão de 4 horas os professores atualmente com menos de 4 horas de serviço, defensores do período de 4 ou mais horas, cuja realização não lhes traria “perturbação da vida”, bem como os professores que já trabalham durante 4 horas e que se apegam ao seu horário atual ou defendem horários mais longos, independentemente de preverem ou não “perturbação da vida” com a efetivação do padrão de mais de 4 horas. As porcentagens seguintes possibilitam uma visão global dessa situação.

IV — 18

Distribuição porcentual dos professores segundo a sua atitude em face do período letivo de 4 horas diárias

Período de trabalho dos professores	Atitudes		TOTAIS
	Negativas	Positivas	
— de 4 horas	56,0	32,2	88,2
4 horas	—	11,8	11,8
TOTAIS	56,0	44,0	100,0

Pondo à margem os 4% de indivíduos masculinos que na Capital exercem o magistério primário público estadual, a quase totalidade dos argumentos invocados pelas professoras contra a ampliação dos seus horários de trabalho diz respeito a outros tipos de atividades por elas desempenhadas durante o tempo em que não permanecem nas escolas primárias estaduais: atividades domésticas, compreendendo afazeres da casa, cuidados dos imaturos ou velhos ou doentes do grupo familiar (67,3% das professoras contrárias ao aumento do período letivo diário); outras atividades remuneradas, como docência em escolas primárias privadas ou do Governo Municipal, tarefas de escrituração em empresas particulares, etc. (21,6% das professoras); e atividades discentes, representadas pela frequência a cursos de várias naturezas (5,9% das professoras). Além desses, aparece o tipo composto pelas alegações baseadas na distância da residência em relação à escola e na “dificuldade” da condução utilizada do lar ao local de trabalho (9,2% das professoras). Relativamente pouco numerosos são argumentos como baixa remuneração salarial, cansaço, da professora e do aluno, superlotação das salas de aula, etc. (16,8% das professoras). Vistos globalmente, esses argumentos trazidos pelas professoras em apoio de suas atitudes negativas à extensão do período letivo diário revelam, de uma parte, que é do ângulo dos seus interesses “pessoais” que elas avaliam o horário de funcionamento das escolas primárias, vendo-o como condição de trabalho vantajosa para si, independentemente de essa condição ser, em reverso, prejudicial aos alunos e à coletividade em geral. De outra parte, os mesmos argumentos evidenciam, coerentemente com essa posição individualista assumida pelas professoras em face dos períodos letivos, que o prolongamento destes romperia a acomodação por elas estabelecida, no plano do tempo diário disponível, entre o desempenho de outras atividades, principalmente domésticas. Nesse contexto, é significativa a diferença entre casadas e solteiras quanto à proporção das que alegam “perturbação da vida” com a possível elevação do período letivo diário:

IV — 19

Distribuição porcentual das professoras segundo o estado civil e a alegação de “perturbação da vida” com o aumento dos seus atuais horários de trabalho

Aumento	Casadas*	Solteiras	TOTAIS
Perturbaria	31,4	20,4	51,8
Não perturbaria	21,8	26,4	48,2
TOTAIS	53,2	46,8	100,0

* Casadas, viúvas e desquitadas.

$\chi^2 = 8,262$ (significativo a 5%).

De outro ponto de vista, a fundamentação dada pelas professoras às suas atitudes opostas à ampliação do período letivo diário parece sintomática do estágio de profissionalização “qualitativa” em que elas, enquanto mulheres, se encontram — menos adiantado do que o da profissionalização masculina. Isso porque, como se mostrou neste capítulo, condições de trabalho oferecidas pelo sistema escolar primário público estadual são, segundo as professoras, bastante insatisfatórias para as aspirações instrumentais, profissionalizadas, que aquelas têm em face do magistério primário. E o capítulo subsequente analisará mais detidamente as suas insatisfações com uma dessas condições de trabalho, consistente no salário que recebem. No entanto, apesar de tais atitudes e concepções profissionalizadas, as professoras tendem a permanecer no plano dos seus papéis domésticos ao defenderem seus atuais horários de trabalho nas escolas primárias. Realmente, a maioria das justificativas que as professoras formulam prende-se a suas condições de vida estranhas ao funcionamento interno do sistema escolar primário público estadual, ou seja, estranhas à sua situação de trabalho profissional. Não obstante, tais justificativas e atitudes contrárias a períodos letivos mais longos não deixam de evidenciar predominância de orientações individualistas de grande parcela do professorado sobre a orientação valorativa societária compatível com os papéis sociais que cabem a essa categoria ocupacional. Nesse sentido, tais justificativas e atitudes, inconformistas com a orientação societária das escolas primárias, fornecem mais um índice do presente estágio de profissionalização do

magistério primário, em que a ênfase posta pelos seus desempenhantes nos aspectos instrumentais põe em risco a eficiência e o rendimento das atividades educativas; e configuram, novamente, o magistério primário como ocupação em situação estruturalmente de crise.

Nessa circunstância, torna-se bastante plausível supor que, conservados constantes outros aspectos da situação atual, entrassem em conflito aberto a orientação societária imposta ao magistério primário e a valorização instrumental-individualista dessa ocupação, se o professorado primário público estadual fôsse obrigado, por imposição administrativa, a trabalhar como seus colegas franceses, por exemplo, que cidaam da “classe” durante 6 horas diárias, desdobradas em dois períodos (24) — padrão êsse que nossos educadores preconizam há muito e que contribuiria para fortalecer, ampliar e diversificar as funções socializadoras das escolas primárias, em atendimento às exigências do desenvolvimento do sistema social global para o tipo urbano-industrial (25).

Considerações Finais

O material empírico original explorado e os depoimentos e resultados de análises da situação efetuadas por educadores convergem para a caracterização do magistério primário como ocupação em crise, configurada pelo entrechoque e falta de integração entre as tendências de profisisonalização dessa atividade e a orientação valorativa societária que lhe cumpre manter. Também nesse aspecto, como em outros anteriormente fo-

(24) Cf. *L'Éducation dans le Monde*, vol. II, Unesco, Paris, 1960, p. 516. A ser assim, as professoras primárias reagiriam negativamente e de modo análogo ao das funcionárias públicas federais, diante da recente norma administrativa que prolongou de 6 para 7 horas a sua jornada, partida em dois períodos diários em vez do tradicional período único. Sobre êsses acontecimentos, vejam-se notícias publicadas, por exemplo, em *O Estado de São Paulo* de 21-2-61.

(25) Dentre muitos, cf. Anísio Teixeira, *ob. cit.*; A. Almeida Júnior, *ob. cit.*; e *A Escola Primária Gratuita e Obrigatória: as Conferências de Lima sobre a Generalização da Educação Primária na América Latina*, INEP, M.E.C., 1956.

calizados, o magistério primário se apresenta, portanto, como campo onde entram em jôgo tendências conservadoras e inovadoras gerais ao sistema social global: de um lado, atitudes e valorizações conservantistas do meio e das escolas normais para com o magistério primário; de outro, tendências de profissionalização que se refletem em concepções e valorizações fortemente instrumentais e individualistas, ditadas pela necessidade de ajustamento dos professôres primários a novas condições de vida numa sociedade de classes. Tal estado crítico, internamente inconsistente, evidencia que o magistério primário se acha em situação de transição entre a ordem social tradicional e a ordem social em formação, configurando-se sociopàticamente pelo enfraquecimento do apêgo dos professôres primários às responsabilidades inerentes aos seus papéis sociais e, conseqüentemente, contribuindo para a falta de integração das escolas primárias às necessidades sociais emergentes.

Na ordem social tradicional, essa responsabilidade do professor manteve-se intacta, associada a concepções artesanais e orientação de cunho paternalista relativas ao magistério primário (26). E' essa orientação paternalista que entrou em desintegração com o desenvolvimento da sociedade de classes (27). Se tal orientação paternalista mantinha o apêgo do professor às obrigações inerentes aos seus papéis, por outro lado sua preservação, no presente, far-se-ia em detrimento da motivação adequada do trabalhador intelectual — que é o professor primário — e constituiria fator de desajustamento dêste e das escolas primárias ao avanço dos processos de urbanização, de industrialização, de secularização e democratização da cultura. Em estudo anterior do autor (28), a desintegração do modelo paternalista e artesanal de exercício do magistério e de organização das escolas primárias foi pensada em confronto com as tendências de burocratização do sistema escolar pri-

(26) Paternalismo: entendido, no sentido weberiano, como uma das formas tradicionalistas de organização social.

(27) Cf. Florestan Fernandes, "A Ideologia dos Educadores", **Suplemento Literário d'O Estado de São Paulo**, de 4-4-59; e Luiz Pereira, **ob. cit.**

(28) Cf. última nota acima.

mário público estadual e dos papéis docentes nestes contidos, apresentando-se a situação como estado de semi-burocratização ou, complementarmente, ainda semi-paternalista. Os dados da pesquisa em relato completam, assim, os dêsse estudo e permitem considerar a semi-burocratização da escola primária e do seu magistério como manifestações do fenômeno mais amplo constituído pela fase crítica de profissionalização das atividades docentes e administrativas, caracterizada pela identificação dos seus desempenhantes com as vantagens ou recompensas ligadas aos cargos que ocupam e pelo retraimento parcial às obrigações inerentes a êsses mesmos cargos, burocraticamente definidas no plano estatutário — justamente obrigações que garantem a orientação societária ao magistério e às escolas primárias.

Todavia, as valorizações instrumentais do magistério primário, agindo como força desintegradora do modelo paternalista para essa ocupação e para a estrutura e o funcionamento das escolas primárias, operam positivamente para a organização burocrática destas, mais consentânea do que a paternalista com a sua orientação societária — porquanto a organização burocrática se esteia em critérios universalistas de realização e de avaliação do rendimento (29), congruentes com o desenvolvimento do processo de racionalização das atividades sociais, típico dos sistemas urbano-industriais, que exigem conceber-se a educação escolar, primária ou não, como técnica social racional e não como benefício (30). E' precisamente em

(29) Critério universalista de avaliação de rendimento e de realização: cf. sentido dado por Parsons à expressão. Dentre outros textos de Parsons, vejam-se **The Social System** e **Toward a General Theory of Action**.

(30) Sobre o processo de racionalização da vida social e suas implicações na área educacional, e sobre a concepção da educação como técnica social racional, vejam-se as obras de Karl Mannheim: **Man and Society in an Age of Reconstruction; Freedom, Power, and Democratic Planning; e Diagnosis of Our Time** — editadas por Routledge & Kegan Paul Ltd., London. A contribuição de Mannheim para a análise da educação como técnica racional é estudada por Marialice M. Foracchi, **Educação e Planejamento**, Boletim n.º 252, da F.F., C.L. da U.S.P., São Paulo, 1960. Sobre o mesmo tema, veja-se também Florestan Fernandes, **Ensaio de Sociologia Ge-**

têrmos de racionalização do sistema escolar primário público estadual que se deve pensar na possibilidade e indispensabilidade de integração entre valorizações instrumentais do magistério pelos professores primários e orientação societária dessa ocupação -- o que se torna mais premente e ao mesmo tempo mais favorecido pelo fato de se tratar de um setor estatal, não privado, da prestação de serviços de interesse coletivo e, concomitantemente, de um setor estatal do mercado de trabalho. Nessa integração que se impõe promover entre tendências divergentes no seio do magistério primário atual, cumpre controlar positivamente as tendências de profissionalização nêle observáveis, ajustando-as à orientação societária e organização burocrática do sistema escolar primário público estadual, sem que com isso se tente desenvolver, no professor, comportamentos que dêle façam o burocrata típico — cuja acentuada rotinização de tarefas que executa se mostra incompatível com os papéis atribuídos ao mestre-escola, sobretudo pelas modernas “teorias pedagógicas” em consonância com as funções socializadoras reclamadas das escolas primárias pelo sistema urbano-industrial (31).

Assim, se a profissionalização do magistério primário implica em burocratização dos papéis docentes, essa burocratização encontra um limite na própria natureza das atividades efetivas e potenciais comportáveis por êsses papéis (32): for-

ral e Aplicada, Liv. Pioneira Ed., São Paulo, 1960, esp. cap. 4: “A Ciência Aplicada e a Educação como Fatores de Mudança Cultural Provocada”.

- (31) Dentre outros, cf. obras mencionadas nos rodapés n.ºs 25 e 30; e Lourenço Filho, **Introdução ao Estudo da Escola Nova**, ed. Melhoramentos, São Paulo, 7a. ed., s.d.; Anísio Teixeira, **Educação para a Democracia**, Cia. Ed. Nacional, São Paulo, 1952; W. H. Kilpatrick, **Educação para uma Civilização em Mudança**, trad., Ed. Melhoramentos, 3a. ed., s.d.; Vernon E. Anderson, **Principles and Procedures of Curriculum Improvement**, The Ronald Press Co., New York, 1956.

- (32) Além das obras citadas acima, a análise de C. M. Fleming, **Teaching: A Psychological Analysis**, Methuen & Co. Ltd., London, 1958, incidindo sobre as tarefas efetivas e potenciais do professor de graus elementares, apesar de não se ocupar dos papéis dêste na comunidade servida pela escola, é bastante sugestiva para pensar-se na questão dos limites que os papéis docentes oferecem à sua burocratização. Veja-se ainda, justamente com referência aos papéis docentes em sua conexão com a comunidade local, Lloyd A. Cook & Elaine F. Cook, **A Socio-**

mula os critérios universalistas do preenchimento dos cargos docentes e os de realização e avaliação dos resultados do trabalho do professor, determina o conteúdo do ensino que este ministra, delimita áreas de rotinização e áreas abertas à “livre decisão” e à “liberdade criadora” do mestre-escola, etc. Ora, são precisamente essas áreas de ação não prefixada que constituem componentes não-burocratizáveis dos papéis do professor primário, que precisam ser preservados integrativamente com outras áreas burocratizadas de comportamento, contidas nesses mesmos papéis. E nisso reside mais uma dificuldade do controle das tendências de profissionalização do magistério primário, que canalize positivamente suas potencialidades para uma nova ética de responsabilidade profissional que ultrapasse a de cunho paternalista e se ajuste às condições de vida na sociedade de classes sem, contudo, cair no extremo burocrático — que tende a enfatizar os meios de execução, perdendo consciência das funções a cargo da instituição, num processo que se designaria de ritualização (33). Nesse processo de controle das forças sociais emergentes no magistério primário e de mudança provocada no sentido de serem alcançados novos moldes profissionalizados de exercício dessa ocupação intelectual, as escolas normais estão em condição potencialmente privilegiada, devido ao seu caráter de agências de socialização antecipatória. Contudo, elas ainda se acham, mais do que o corpo docente do sistema escolar primário público estadual, prêas a concepções conservantistas, de cunho artesanal e pa-

logical Approach to Education, McGraw-Hill Book Co., Inc., New York, 1950. Embora o professor primário não seja o intelectual típico, entendido, segundo Merton, como pessoa dedicada “ao cultivo e à elaboração criadora do conhecimento” — pois o cerne dos papéis docentes primários está nas tarefas de comunicação e preservação de complexos culturais “elementares” há muito elaborados e aceitos — o capítulo desse autor “Role of Intellectual in Public Bureaucracy”, pp. 207-24 de **Social Theory and Social Structure**, oferece quadro de referência bastante proveitoso para a caracterização do professor primário público como tipo ocupacional intermediário entre o burocrata e o intelectual típicos.

- (33) Ritualismo: cf. Robert K. Merton, **Social Theory and Social Structure**, pp. 149-53.

ternalista, acêrca do magistério primário (34). De outro lado, alterações no sistema de incentivos em particular e do de controle em geral, internos àquele sistema escolar, precisariam complementar as alterações do funcionamento das escolas normais, no esforço de garantir o desempenho adequadamente profissionalizado do magistério primário (35). Conclui-se, uma vez mais, pela necessidade de interferência racional no conjunto formado por escolas normais e escolas primárias, integrantes do que vem sendo denominado **complexo do ensino primário**.

(34) Essa característica conservantista das escolas normais que, pelas suas concepções artesanais e paternalistas sobre o magistério primário, não se ajustam às exigências de burocratização em particular e de profissionalização em geral dessa ocupação, parece ser análoga à de outras escolas formadoras de especialistas na prestação de serviços de interesse coletivo. A êsse respeito, o artigo de Ronald G. Cordwin, registrado na nota 12, contém valiosa contribuição por versar sobre as orientações burocrática e “profissional-humanitária” em conflito entre os que passaram por escolas de enfermagem.

(35) Para só citar bibliografia nacional, vejam-se obras de administradores que cuidam da necessidade e do teor das alterações do sistema de controle interno ao sistema escolar primário, destinados à obtenção de maior rendimento profissional do corpo docente em vista das funções reservadas a êsse sistema escolar: José Querino Ribeiro, **Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar**, Boletim n.º 158 da F.F.,C.L. da U.S.P., 1952; Carlos Corrêa Mascaro, **TWI no Ensino e na Administração Escolar**, Boletim n.º 228 da F.F.,C.L. da U.S.P., 1957; e Moysés Brejon, **Inspeção Escolar e Administração**, Caderno n.º 12 da F.F.,C.L. da U.S.P., 1958.

MAGISTÉRIO PRIMARIO: SETOR DAS CLASSES MÉDIAS

Em substituição à noção de camadas ou estratos sócio-econômicos, mais vaga e intencionalmente utilizada em múltiplas passagens anteriores, recorre-se aqui à noção mais precisa de classe social para significar determinada espécie de agrupamentos sociais hierárquicos inerentes ao tipo de sociedade urbano-industrial capitalista, que vem sendo realizado por São Paulo em seu desenvolvimento (1). Tal noção torna-se indispensável para compreender-se a atual posição do magistério primário no sistema estratificatório inclusivo; para melhor perceber-se como a situação de trabalho dos professores primários, ligeiramente tratada em capítulo prévio através de algumas características do sistema escolar primário público estadual, está articulada com a posição deles no sistema de estratificação sócio-econômica; e para analisar-se as conseqüências que a transformação desse sistema, da ordem senhorial e patrimonialista para a de classes, acarreta no magistério primário, particularmente através do comportamento dos que o desempenham. Os dados disponíveis permitem descrever o professorado primário, pelo menos em sua maior parcela, como pertencendo às classes médias paulistanas, especialmente à classe média assalariada, cuja formação e ampliação também consistem num dos traços típicos do desenvolvimento das sociedades urbano-industriais capitalistas (2).

-
- (1) Sobre o conceito de classe social, vejam-se, dentre outros, Georges Gurvitch, **El concepto de Clases Sociales de Marx e Nuestros Días**, Ed. Galatea-Nueva Visión, trad., Buenos Aires, 1957; e Florestan Fernandes, "A Análise Sociológica das Classes Sociais", cap. 2 dos **Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada**.
 - (2) Dentre outros, cf. C. Wright Mills, **White Collar: the American Middle Classes**; e G. D. H. Cole, **Studies in Class Structure**, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1955. As perspectivas de abordagem desses autores são diferentes; a do último é meramente nominalista.

Por classe média assalariada entende-se o que Wright Mills, focalizando a sociedade norte-americana, denomina de novas classes médias, cuja condição assalariada constitui um dos fatores de sua existência social distinta da dos pequenos proprietários dos meios de produção, que formariam as antigas classes médias. Seus membros participam do mercado de trabalho através do desempenho de ocupações “não-manuais” tradicionalmente detentoras de maior prestígio e melhor remuneradas do que as atividades “manuais”. Como sua posição fundamental no processo de produção de bens e serviços é a mesma da dos assalariados “manuais”, os membros da classe média assalariada tendem a sustentar concepções etnocêntricas a respeito destes, a manterem com eles relações sociais discriminatórias e segregadoras, a possuírem consciência e comportamento de classe calcados no apêgo ao prestígio das ocupações a que se filiam e na defesa de níveis de remuneração que lhes garantam o tradicional estilo de vida mais elevado; e a reagirem contra a crescente ameaça de sua proletarização, vinda da melhoria da condição econômico-social dos assalariados “manuais”.

Tais aspectos da classe média assalariada revelam, de um lado, que esta se define, enquanto classe, negativamente sobretudo por referência à classe propriamente proletária; e, por outro lado, que sua condição e seu modo de vida estão marcados pela coexistência, no seu interior, de componentes sócio-culturais preservados da ordem tradicionalista — concepção do mundo, padrões de comportamento e valores de conteúdo estamental — e de componentes que nasceram e têm sentido nas civilizações urbanas e industriais — por exemplo, as concepções que encerram valorizações instrumentais das ocupações. Essa situação, em última análise internamente inconsistente, manifesta-se nas condições de vida em geral dos membros da classe média assalariada e em particular nas ocupações que esteiam a sua participação nessa mesma classe (3). É o que, a respeito do magistério primário paulistano e dos seus desempenhantes, o capítulo antecedente em parte evidenciou

(3) Todas essas características da classe média assalariada foram demoradamente estudadas por Wright Mills, *White Collar*.

e o capítulo presente continuará expondo, apontando elementos que configuram os professôres primários e a sua ocupação numa situação onde persistem traços ligados à ordem senhorial e tradicionalista em vias de desaparecimento, ao lado dos ditados pela necessidade de ajustamento à ordem social de classes ainda em consolidação, em etapa menos avançada do que a de sociedades urbano-industriais capitalistas mais evoluídas.

Posição Sócio-Econômica das Famílias dos Professôres

O recurso técnico, mais freqüentemente empregado na determinação das origens sócio-econômicas de um conjunto de indivíduos, consiste na identificação das posições dos “chefes” das suas respectivas famílias na hierarquia sócio-econômica, tomando a ocupação “profissional” dêstes como índice dessas posições. De uma parte, êsse procedimento justifica-se pelo fato de os socialmente imaturos, enquanto não participantes diretos do processo de produção, desempenharem o papel de consumidores e integrarem-se na classe dos pais, que dêsse modo aparecem como os vinculadores da família, como unidade de consumo, ao sistema de produção, ao qual se liga diretamente a estrutura de classes. No caso dos professôres primários, lembre-se que pouquíssimos normalistas têm qualquer atividade remunerada, podendo-se admitir que o mesmo sucedeu com os atuais professôres investigados; e que, provavelmente, a grande maioria dêles teve o magistério primário como primeira atividade profissional — suposição essa apoiada no pequeno período intermediário entre a sua diplomação em escolas normais e o início do seu trabalho em escolas primárias. De outra parte, porém, aquêle procedimento para determinação das origens sócio-econômicas dos indivíduos acha-se viesado por uma abordagem nominalista da estratificação sócio-econômica, pois lida sempre com “categorias ocupacionais” dos pais dos indivíduos focalizados, categorias essas que não constituem classes sociais — atribuindo-se a esta expressão sentido sociológico preciso. Com tais ressalvas e cautelas, foram categorizados os pais dos professôres pesquisados a fim de, a título aproximativo ou in-

dicativo, verificar a sua participação na estrutura de classes na época em que principiaram o seu exercício docente em escolas primárias. Mais ainda: quanto mais distante essa época do presente, menos provável será que essa participação se fizesse numa estrutura propriamente de classes, devido aos estágios diferenciais do desenvolvimento do capitalismo na sociedade brasileira. A tabela seguinte procura ser fiel a alguns dos possíveis critérios diferenciadores das classes sociais (4).

V — 1

Distribuição dos pais dos professores primários por categorias de atividade “profissional”

Atividades assalariadas	80,0%
Não-manuais	69,5%
Manuais	10,5%
Atividades não-assalariadas	20,0%
Pequenos comerciantes	10,0%
Artesãos	5,2%
Outros tipos	4,8%

Dentro das suas limitações, esses dados sugerem que os membros do magistério primário, pelas suas origens sócio-econômicas, já se vinculam à classe média assalariada, pela sua

- (4) As obras citadas na nota 1 apresentam e discutem esses critérios, alguns dos quais incluídos no perfil da classe média assalariada, acima traçado. A tabela V — I exige alguns esclarecimentos: a) a distinção entre trabalho “manual” e “não manual” não traz maiores dificuldades na maioria dos casos pesquisados, mas em outros ela se fez de modo um tanto impressionista; dificuldades dessa ordem explicam porque essas palavras em geral estão escritas entre aspas; b) na categoria dos pequenos comerciantes, incluíram-se proprietários de armazém, feirantes, donos de farmácia, etc., que não contavam com empregados ou os assalariavam até o máximo de dois; c) como artesãos vêm agrupados alfaiates, marceneiros, barbeiros, carpinteiros, etc., com dois empregados no máximo; d) a categoria residual “outros tipos” engloba profissionais liberais, proprietários agrícolas, industriais, etc.; e) a categoria dos assalariados “não-manuais” — a maior delas — abrange advogados remunerados pelo Estado, chefe de seção de fábricas, escriturários públicos ou de estabelecimentos privados, contadores, etc. Veja-se o cap. III, rodapé n.º 56, onde consta o rol completo das ocupações dos pais dos professores primários.

maioria (69,5% dos pais dos professôres tinham atividades assalariadas “não-manuais”); entretanto, uma pequena parte se prende, em suas origens, a uma classe proprietária, sobretudo ao que se chamaria de pequena burguesia, enquanto outra minoria proviria de famílias quase sempre proletárias (10,5% dos pais como assalariados “manuais”). E, como os pais dos professôres tendem a permanecer com atividades profissionais do tipo das que exerciam quando os filhos começaram a lecionar, também a atual situação das famílias dos professôres primários tende a ser de classe média assalariada — tendência essa consolidada, quando não promovida, pela condição profissional oferecida pelo magistério primário a que seus filhos se filiaram.

Um outro fator aumentaria, porém, a complexidade da posição do magistério primário na estrutura de classes. Trata-se da quase absoluta predominância feminina nessa profissão. Para as mulheres adultas participantes apenas do complexo de atividades domésticas, não remuneradas, a sua situação de classe seria reflexo da situação do “chefe da família”: do pai, quando solteiras; e do marido, quando casadas. As professoras desempenham, no entanto, atividades profissionais e, por meio destas, poderiam ou não vir a pertencer à mesma classe social do pai ou do espôso. Mas essa complexidade hipotética não corresponde aos fatos, conforme já se mostrou com referência aos pais e como, com respeito aos esposos, a próxima tabela evidencia, dentro das limitações explicitadas para o quadro anterior.

V — 2

Distribuição dos maridos das professôres primárias por categorias de atividade “profissional”

Atividades assalariadas	83,6%
Não-Manuais	72,3%
Manuais	11,3%
Atividades não-assalariadas	16,4%
Pequenos comerciantes	5,4%
Artesãos	2,6%
Outros tipos	8,4%

Pode-se admitir, portanto, que as professoras primárias tendem a se integrar na classe média assalariada tanto pela profissão que exercem, como pelas suas famílias de origem e pelas ocupações de seus maridos. Nesse sentido, as aspirações matrimoniais das professoras ainda solteiras, conjugadas com seus julgamentos sobre o salário pago ao professorado primário, compartilhados pelas casadas, contêm implicitamente concepções referentes à classe social dos seus possíveis cônjuges que deverão ter rendimento superior ao da professora (como em geral os maridos das já casadas efetivamente possuem, como logo se verá), para que esta contribua apenas subsidiariamente para a receita da família conjugal que venham a constituir. Com tais expectativas matrimoniais, as professoras solteiras buscariam ao menos defender e consolidar a sua situação de classe média, como com grande probabilidade conseguirão, a julgar pelas ocupações da maioria dos esposos das suas colegas casadas.

Contudo, de outro ponto de vista, o salário das professoras, tanto das casadas, como das solteiras, contribui para que a maioria das suas famílias de origem e das suas famílias conjugais, autônomas, tenha situação de classe média. Assim sendo, na situação de classe média assalariada encontra-se mais um poderoso fator estimulante da profissionalização da mulher, no caso realizada pela docência em escolas primárias. A classe média assalariada mostra-se, dessa forma, como setor da sociedade propício à profissionalização feminina e esta, por sua vez, enquanto processada pelas ocupações “não-manuais”, aparece como um dos suportes econômicos que situam razoável quantidade de famílias naquela área do sistema de estratificação sócio-econômica inclusivo. A base empírica dessas considerações amplia-se com as informações dos normalistas atuais estudados, que demonstram como os filhos de pais assalariados tendem, em maior proporção do que os dos não-assalariados, a desejar lecionar em escola primária após a conclusão do curso normal. Obviamente, nada valida a extrapolação, para o passado, dos fatos resumidos no quadro abaixo. Todavia, como hipótese, cabe pensar que os professores primários investigados

foram recrutados preponderantemente dentre os normalistas da época cujos pais eram trabalhadores assalariados.

V — 3

Distribuição dos normalistas segundo a categoria ocupacional dos seus pais e segundo pretendam ou não lecionar em escola primária (5)

Condição dos pais	Pretendem	Não pretendem	Total
Assalariados	60,0%	36,9%	47,7%
Não-assalariados	40,0%	63,1%	52,3%

$\chi^2 = 10,280$ (significativo a 5%).

Pelo visto acêrca das origens sócio-econômicas dos atuais professôres primários e dos ainda normalistas, percebe-se, nas escolas normais, aspectos que delas fazem agências seletivas não apenas quanto à categoria de sexo de sua clientela — predominantemente feminina — mas também quanto à condição sócio-econômica dos que as freqüentam. Se, ao que tudo indica, dentre os diplomados por essas escolas, os provindos de meios sócio-econômicos menos favorecidos adotaram a magistério primário como profissão, as evidências são no sentido de concluir-se pela pequena permeabilidade dêsses estabelecimentos, enquanto canais de ascensão social e agências de fluidez do sistema estratificatório. A ser assim, essa característica das escolas normais teria repercussões, de um lado, para a democratização da cultura e especialmente para a democratização do magistério primário; de outro, e indiretamente, para que o “clima interno” das escolas primárias e as suas relações com as comunidades locais sejam menos marcados por concepções etnocêntricas sustentadas por professôres primários, ligadas à sua posição sócio-econômica mais elevada do que a de muitas famílias dos seus alunos.

Concepções como essas fornecem um indício ínfimo da consciência de classe dos professôres primários. Como a consciência de classe consiste numa das características da existência das classes enquanto grupos sociais, que precisa ser levada

(5) 89% dos pais assalariados dos atuais normalistas desempenham atividades “não-manuais”.

em conta em qualquer investigação sôbre o tema, juntamente com as características “objetivas” do tipo das focalizadas até a esta altura, procurou-se sondar a consciência de classes dos professores primários lançando-lhes dois quesitos: “Pelo seu modo e padrão de vida, V. pertence à “classe social” alta, ou média ou baixa? Se V. pertence a essa “classe”, a maioria dos seus alunos pertence à qual delas?” Sem dúvida, as respostas obtidas devem ser interpretadas com precauções devidas às alternativas propostas aos professores — “classe” alta ou média ou baixa —, que se aproximam de uma visão vulgar da estrutura de classes, nem sempre correspondente à realidade, como é o caso em discussão. Não obstante, o fato de a grande maioria dos professores identificar-se como participante da “classe média”, conforme se nota na tabela seguinte, também vem em apoio da caracterização do magistério primário como componente da classe média assalariada, valendo as cifras dessa tabela como indicação de sua consciência de classe.

V — 4

Distribuição porcentual dos professores primários segundo a “classe” com que se identificam e a “classe” onde situam a maioria dos seus alunos

“Classe” dos alunos	“Classe” dos professores			Totais
	Alta	Média	Baixa	
Alta	0,0	0,0	0,0	0,0
Média	0,3	25,8	0,3	26,4
Baixa	0,5	72,3	0,8	73,6
Totais	0,8	98,1	1,1	100,0

Bastante congruentes com êsse elemento “subjetivo” são os traços “objetivos” até então considerados, que se enriquecem quando se atenta às áreas de residência dos professores investigados. Em ordem de freqüência decrescente, suas habitações distribuem-se pelos seguintes bairros paulistanos: Vila Mariana, Santa Cecília, Pinheiros, Aclimação, Tatuapé, Tucuruvi, Perdizes, Santana, Liberdade, Santo Amaro, Ipiranga, Consolação, Lapa, Mooca, Cambuci, Indianópolis, Cerqueira César, Jardim Paulista, Belenzinho, Penha, Sé, Brás, Saúde, Ca-

sa Verde, Pari, Vila Prudente, Barra Funda, Vila Maria, Santa Ifigênia, Freguesia do O', Bom Retiro e Jardim América. Só nos dez primeiros bairros concentram-se mais de 50% das residências de tais professoras. Não se dispõe, infelizmente, de nenhuma pesquisa publicada que possibilite associar classe social ou mesmo qualquer critério estratificador com áreas da metrópole paulistana. Entretanto, com apoio em algumas referências de vários autores (6) e sobretudo no conhecimento "impressionista" do fenômeno, derivado da própria participação do autor na vida da comunidade, pode-se afirmar que a maioria daqueles bairros está na categoria dos chamados e valorizados "bairros de classe média".

Nessa concentração — encarada como manifestação particular, no plano ecológico, da estrutura de classes sociais — encontra-se, ao que parece, um dos fatores determinantes da mobilidade horizontal dos professores primários estaduais, como padrão de sua carreira no interior do município de São Paulo. Trata-se de fenômeno cujo significado se aprofunda quando se detém nas cifras relativas à identificação, feita por 73,6% dos professores, dos alunos de escolas primárias como membros da "classe baixa" e nas que mostram apenas 26,6% dos professores que se julgam na mesma "classe" dos seus alunos (25,8% na "classe" média e 0,8% na "classe" baixa). Novamente, fica-se a pensar se sob tais números não há atitudes e concepções etnocêntricas de classe dos professores em face dos seus alunos, das famílias destes e mesmo das áreas escolares inteiras servidas pelas escolas onde boa parte dos professores trabalha. Essas reflexões, que repetem outras anteriores, originam-se dos resultados alcançados pelo autor na tantas vezes citada pesquisa sobre o funcionamento interno e as rela-

(6) Dentre outros, cf. Caio Prado Jr., "A Cidade de São Paulo", pp. 97-150 de **Evolução Política do Brasil e Outros Estudos**, Ed. Brasiliense Ltda., São Paulo, 1953; Associação dos Geógrafos Brasileiros (Secção Regional de São Paulo), **A Cidade de São Paulo — Estudos de Geografia Urbana**, vol. III, Cia. Ed. Nacional, São Paulo, 1958, e Lucila Hermann, "Estudo do Desenvolvimento de São Paulo através da Análise de uma Radial", **Revista do Arquivo Municipal**, ano X, vol. XCIV, 1947.

ções de uma escola primária estadual com uma área residencial operária da periferia da metrópole paulistana. Nessa ocasião, foram utilizados os mesmos quesitos que estão por trás do quadro V — 4; as respostas colhidas quase se igualavam às reunidas nesse quadro, tanto em natureza como em quantidade; e estavam entrosadas intimamente com as relações de classes sociais que penetravam as relações intra-escolares dos professores com os alunos e as relações por aqueles mantidas com toda a área escolar. Dêsse modo, as atitudes, as concepções e os comportamentos manifestos dos professores, enquanto derivados de sua participação e identificação com uma classe social superior à dos alunos, assumiam aspectos marcantes de práticas discriminatórias nada condizentes com o molde burocrático do sistema escolar primário público estadual, com o caráter estatal e com a orientação societária dêsse sistema.

Remuneração Salarial do Magistério Primário

Como Wright Mills salienta, tratando dos assalariados “não-manuais” norte-americanos — os “white-collars” —, “a situação de classe dêstes depende de suas oportunidades no mercado de trabalho; sua posição de status depende de suas oportunidades no mercado de bens. As demandas de prestígio baseiam-se no consumo; porém, dado que o consumo está limitado pelos salários, a sua posição de classe e o status se entrecruzam” (7). Tal associação entre status ocupacional (prestígio) e a dimensão econômica da ocupação faz com que as diferenciações entre assalariados — uma das quais constituindo a classe média assalariada — consistam em manifestações de uma mesma condição comum a todos êles: a situação genérica representada pela sua posição fundamental no processo de produção. Não possuindo meios de produção, sua participação no consumo de bens e serviços, da qual depende o status, é feita pela venda de sua força de trabalho, transformada em mer-

(7) C. Wright Mills, **White Collar**, p. 241. Percebe-se, facilmente, que êsse autor se vale de esquema conceitual e terminologia weberianos.

cadoria, e pelo valor dessa força de trabalho no mercado de trabalho (8) Dêsse modo, diferentes setores assalariados recebem diferentes valores, os quais, traduzidos em retribuição monetária, vão condicionar o padrão de consumo e este, por seu turno, o estilo de vida ligado ao status daqueles diferentes setores assalariados. Como adiante melhor se observará, a reivindicação de maior prestígio ocupacional e a de maior salário, pelos professores primários, apresentam-se como manifestações do mesmo fenômeno: a falta de identificação dos professores primários com os assalariados “manuais” e o seu esforço para conservarem as diferenças que tradicionalmente mantêm em face destes no mercado de trabalho e no consumo — no que, também pelo aspecto das relações entre as classes, mais uma vez se evidencia a participação tendencial do magistério primário na classe média assalariada paulistana.

Deixando-se de considerar os professores não-efetivos, devido à peculiaridade de seu estado quanto ao rendimento que possam auferir, a importância monetária mediana percebida mensalmente pelos professores efetivos estudados ia a Cr\$ 10 200,00 no segundo semestre de 1959 (9) e a Cr\$ 13 900,00 no segundo semestre de 1960 (10). A grande parcela componente dessas quantias globais é constituída pelo salário inicial ou básico — Cr\$ 9 700,00 em 1959 e Cr\$ 13 100,00 em 1960 —, sendo o restante integrado por adicionais por tempo de exercício, abonos-família, etc. Embora maiores do que os salários dos operários — em 1958, por exemplo, o salário médio destes, nas indústrias paulistas, chegava a Cr\$ 5 095,00 (11), quando o ordenado básico dos professores primários públicos estaduais era de Cr\$ 7 000,00 —, a remuneração do magistério primário público não é das que possibilitam aos seus de-

(8) Sobre o valor da força de trabalho veja-se, dentre outros textos de Marx, **Salaire, Prix et Profit**, esp. pp. 29 e 44-5.

(9) Q1 = Cr\$ 9 700,00. Q3 = Cr\$ 11 000,00. Mediana e quartis arredondados, relativos a professores dos dois sexos.

(10) Q1 = Cr\$ 13 200,00. Q3 = Cr\$ 14 900,00. Mediana e quartis arredondados, relativos apenas às professoras, que perfazem 96% da amostra estudada.

(11) Cf. **Produção Industrial do Estado de São Paulo — 1958**, Departamento de Estatística do Estado, São Paulo, 1960.

sempenhantes, por si sós, oferecerem e suportarem financeiramente uma situação de classe média para as suas famílias. Mas o magistério primário consiste quase exclusivamente numa profissão feminina, e as próprias professoras bem sabem das insuficiências do seu salário para atendimento das suas aspirações de consumo e estilo de vida e para garantia da situação de classe média que já tendem a possuir através das suas famílias. Avaliam a sua profissão como inadequada, não só do ângulo “psicológico” como também do económico, para indivíduos masculinos, os quais por elas são sempre representados como “chefes de família” atuais ou potenciais e sobre quem deve recair o maior peso do provimento das necessidades de consumo das famílias, concebidas como situadas ao menos em nível sócio-económico médio. Nessa dimensão económica do magistério primário reside, pois, mais um fator excludente da filiação masculina a essa ocupação: rapazes, com possibilidades económico-sociais de frequentarem até o fim um curso de grau médio, buscariam os que aumentassem, mais do que as escolas normais e o magistério primário, as oportunidades de garantia e de elevação da sua posição no sistema de estratificação sócio-económica. Pelo menos nos últimos tempos, esse fator seletivo de natureza económica, visto como uma característica da situação profissional do professorado primário, vem operando intensamente devido à degradação económica do magistério primário — ao que logo mais se retornará.

Os julgamentos das professoras em torno do seu salário indicam, de um lado, que elas defendem o funcionamento da família em moldes semi-patriarcais e as relações assimétricas entre as categorias de sexo, ao aceitarem como “natural” maiores remunerações para o sexo masculino; de outro lado, porém, esses mesmos julgamentos não se prendem inteiramente a concepções tradicionalistas sobre a organização social, porquanto também evidenciam que as professoras tendem a avaliar as ocupações em geral, e o magistério em particular, pelo critério monetário do nível de remuneração associado a essas ocupações, fato esse que denota uma das modalidades de

ajustamento das professoras à organização societária de classes e que também se revela, como se viu no capítulo precedente, numa das formas assumidas pelas suas aspirações ocupacionais, verbalizada na frase “ter boa retribuição monetária”, como condição inerente à situação de trabalho por elas desejada. Essas concepções em torno do salário concedido ao magistério primário, a um tempo conservantistas e modernizadas, refletem a própria condição social genérica das professoras, que se apresenta como semi-doméstica e semi-profissional, e coadunam-se com as funções que o magistério primário, pela sua dimensão econômica, desempenha como fator secundário, em face do representado pela renda dos pais ou dos esposos, da situação de classe das famílias das professoras. Assim, tais funções do magistério primário ligam-se ao status intra-familiar das professoras, como se apreende através das razões econômicas que elas alegam como pressionadoras do seu ingresso na carreira profissional docente e da sua permanência nesta até o presente. E’ o que os dois quadros seguintes informam, o primeiro dêles relativo a uma época em que, na estrutura de família nuclear, a quase totalidade das professoras efetivas ocupava o status de filha apenas; e o segundo, numa fase da vida profissional associada para mais da metade delas ao status de casadas.

V — 5

Razões alegadas pelas professoras do seu trabalho na primeira escola na condição de efetivas *

Independência em face da família de origem	55,8%
Auxílio financeiro à família de origem	41,8%
Auxílio financeiro ao espôso	8,8%
Motivos não econômicos	13,6%

* Categorias não mutuamente exclusivas.

Razões alegadas pelas professoras efetivas do seu trabalho atual*

	Solteiras	Casadas**
Independência família origem	49,0%	—
Auxílio família origem	60,1%	8,8%
Auxílio espôso	—	79,6%
Motivos não econômicos	0,7%	13,7%

* Categorias não mutuamente exclusivas.

** Excluídas as poucas viúvas e desquitadas.

De certo modo, a alegada independência sócio-econômica das professoras solteiras para com suas famílias de origem indiretamente constitui uma condição favorável para que estas vivam em situação sócio-econômica mais elevada, na medida em que um dos seus membros adultos, mesmo quando não contribua diretamente para a composição da receita familiar, deixa de ser mero consumidor. De outro ângulo, essa independência das professoras solteiras contém indício de alterações da estrutura familiar tradicional, mas precisa, sob risco de interpretação inadequada, ser considerada juntamente com dados expostos em passagens anteriores, que mostram como essas professoras se prendem emocionalmente à família de origem, enquanto unidade de residência, a ponto de êsse apêgo consistir num dos fatores de orientação da sua mobilidade horizontal no interior do sistema escolar primário público estadual. Entretanto, de qualquer maneira o magistério primário, pelo seu aspecto econômico, age como propiciador do desenvolvimento do processo de individualização que no universo social feminino se manifesta, dentre outras formas, pelo solapamento da dependência das mulheres solteiras para com suas famílias de origem, — fenômeno êsse em consonância com outras transformações da estrutura familiar na sociedade urbano-industrial (12).

(12) Sobre o processo de individualização em geral, veja-se Karl Mannheim, *Sociologia Sistemática*, esp. p. 89.

Ao lado dessa função, o magistério primário desempenha outras que, tal como aquela, concomitantemente afetam os papéis tradicionais da mulher no grupo familiar e contribuem para que êste se coloque em nível sócio-econômico relativamente elevado: trata-se de funções que se realizam através da destinação direta, em quantidades percentuais variáveis, do salário das professoras para a composição da receita familiar global. No segundo semestre de 1960, a renda mensal total mediana das famílias das professoras era de Cr\$ 38 000,00 (13), independentemente de as professoras serem solteiras ou casadas; a renda mediana dos maridos destas perfazia Cr\$ 24 500,00 (14); e o salário mediano das professoras atingia Cr\$ 13 900,00. Essas cifras revelam, de uma parte, o nível de renda relativamente alto das famílias das professoras, onde se tem a dimensão econômica correspondente à identificação das professoras com a “classe média”. De outra parte, a grande diferença entre o salário das professoras e a receita familiar global já deixa entrever que o magistério primário, no seio das famílias dos seus desempenhantes, tendo em vista as necessidades financeiras destas, enquanto integradas nas classes médias, reveste-se de caráter de profissão que atende apenas suplementarmente a essas mesmas necessidades de consumo familiar, crescentes com as aspirações ascendentes de padrão de vida, como é típico na sociedade de classes. Dos dois quadros seguintes constam dados que continuam a evidenciar como o salário da maioria das professoras entra secundariamente como componente da renda familiar total. Informam, respectivamente, sobre as pessoas que contribuem para a renda das famílias das professoras solteiras, referidas pelo seu parentesco com estas; e sobre a avaliação quantitativa da renda dos esposos das casadas, feita por comparação com o ordenado por estas recebido.

(13) Q1 = Cr\$ 29 900,00. Q3 = Cr\$ 49 900,00. Mediana e quartis arredondados.

(14) Q1 = Cr\$ 17 900,00. Q3 = Cr\$ 31 400,00. Mediana e quartis arredondados.

V — 7

**Distribuição dos membros da família das professoras solteiras,
dos quais provém a receita familiar global**

Pai da professora	73,6%
Irmãos da professora	32,7%
A própria professora	69,1%
Outras fontes	4,5%

V — 8

**Distribuição dos maridos das professoras segundo o montante
de sua renda, referido ao salário da esposa**

Com renda menor do que a da esposa	7,9%
Com renda maior do que a da esposa	92,1%
Renda maior em: menos de 50%	10,3%
50% — 100%	33,7%
100% — 200%	33,7%
200% — 300%	5,5%
300% e mais	3,9%

Não obstante o nível de renda mensal das famílias de origem das professoras solteiras tender a ser inferior ao das famílias autônomas constituídas pelas casadas — como se nota na tabela V — 9 —, a contribuição diferencial daquelas para a receita das suas famílias também tende a ser menor do que a contribuição das casadas, calculada, na tabela V — 10, pela quantia porcentual que, do seu salário, as professoras destinam diretamente à família. Esses dados sugerem, uma vez mais, a maior independência das solteiras em face das suas famílias de origem, em confronto com a maior vinculação das professoras casadas às suas próprias famílias nucleares — tomando-se como índice dessa vinculação a contribuição diferencial daquelas e dessas para a renda familiar.

V — 9

**Distribuição porcentual das professoras efetivas segundo o seu
estado civil e a receita global das respectivas famílias**

Receita familiar global	Solteiras	Casadas*	Total
Menos de Cr\$ 38 000,00	60,4	40,0	47,7
Cr\$ 38 000,00 e mais	39,6	60,0	52,3

* Excluídas as viúvas e desquitadas.

$\chi^2 = 5,013$ (significativo a 5%).

Distribuição porcentual das professoras efetivas solteiras e casadas segundo sua contribuição à receita familiar global

	Parcela do salário da professora		
	Até 25%	25% — 75%	Mais de 75%
Solteiras	47,9	29,2	22,9
Casadas*	27,5	28,7	43,8

* Excluídas as viúvas e desquitadas.

$\chi^2 = 7,179$ (significativo a 5%).

Em resumo, os dados apresentados fundamentam, em conjunto com outros antes analisados, algumas conclusões complementares entre si. Primeiramente, revelam que, embora as professoras participem da população ativa e, graças a essa participação, contribuam para a renda familiar global, tal participação e tal contribuição, pelas repercussões econômicas no seio da família, não alteram substancialmente a estrutura familiar quanto às relações hierárquicas entre os sexos no interior desse sistema restrito. Ao contrário, o papel econômico das professoras — no âmbito da sua família de origem, no caso das solteiras; e no da sua própria família conjugal, quando casadas — é exercido de molde a manter as professoras em posições de subordinação intra-familiar, porquanto o peso maior do provimento das necessidades econômicas da família continua a recair nos papéis desempenhados pelos seus membros adultos masculinos. Essa situação econômica intra-familiar das professoras constitui uma manifestação da acomodação entre papéis que desempenham concomitantemente enquanto membros de um sistema familiar funcionando em moldes semi-patriarcais e um sistema ocupacional profissional. Outra conclusão diz respeito a diferente aspecto dessa acomodação: enquanto participantes da população ativa, as professoras defendem valorizações instrumentais da ocupação, pondo ênfase na retribuição monetária que desta recebem; mas, enquanto membros do sistema familiar, aceitam valorizações diferenciais do ganho masculino, no que se encontra, conforme se demonstrou previamente, um tipo de verbalização dos estereótipos de sexo

associados às profissões e particularmente ao magistério primário. Finalmente, e apesar desses estereótipos de sexo, as funções econômicas do magistério primário — ainda que secundárias na composição da renda familiar — sustentam as valorizações instrumentais dessa ocupação. encarada como fonte de renda, e estão na base das reivindicações salariais das professoras primárias. Assim, a situação de classe das famílias das professoras exerce pressões de natureza econômica para que estas se filiem ao sistema de atividades profissionais, a fim de que, embora secundariamente, essa vinculação das filhas adultas ou das espôsas a papéis profissionais contribua para preservar, quando não melhorar, a posição dessas famílias no sistema estratificatório inclusivo. Todavia, a situação de classe das famílias das professoras, se estimula a profissionização desse contingente feminino, também não deixa, em conexão com o molde semi-patriarcal de funcionamento daquelas mesmas famílias, de limitar o grau “qualitativo” dessa profissionização — fato esse ligado às funções econômicas secundárias desempenhadas pelo magistério primário no seio das famílias das professoras e que detém o processo de integração dessa ocupação na sociedade de classes; o que repercute negativamente nos papéis docentes e nas escolas primárias, ao operar como fator que mantém o magistério primário em situação estruturalmente de crise.

Reivindicações Salariais dos Professores

Essas reivindicações envolvem julgamentos dos professores primários acerca do salário até então percebido, fixação mais ou menos nítida do salário que aspiram, explicações relativas aos fatores que dificultam a elevação do salário atual, justificativas em apoio aos seus desejos de maior remuneração e movimentos de opinião pública, canalizados por vias mais ou menos estruturados e destinados a pressionar a administração central do sistema escolar primário público estadual — o Governador do Estado, segundo a delimitação analítica aqui

adotada para estudo desse sistema, enquanto situação de trabalho dos professores (15). Tomado em conjunto, esse processo reivindicatório apresenta-se como uma das principais áreas do comportamento dos professores primários, enquanto profissionais, ligada às atitudes e concepções profissionalizadas destes em face da sua ocupação, por seu turno entrosadas com a situação de classe que procuram preservar, manifestando-se os seus movimentos reivindicatórios salariais com traços de comportamento de classe média assalariada, ao buscarem, num aspecto das relações inter-classes, conservar a distância sócio-econômica para com os assalariados “manuais”.

Quanto ao julgamento dos professores primários sobre os vencimentos recebidos, remete-se a números e frases anteriores nos quais, referido aos estereótipos de sexo, o magistério primário é admitido, do ponto de vista econômico, como ocupação adequada a mulheres, no que há implícito um juízo depreciativo. O clima de descontentamento generalizado entre os professores primários públicos estaduais transparece nas declarações de 96,7% deles que consideram não estar recebendo a remuneração merecida, juízo esse compartilhado por 85,4% dos mestres de escolas normais. Na época dessas declarações — segundo semestre de 1959, o nível mediano de aspiração salarial dos professores primários fixava-se em Cr\$ 14 900,00 (16), relativamente bem mais alto do que o proposto para esses pelos professores de escolas normais — Cr\$ 12 500,00 (17).

O aumento salarial concedido em 1960 não alcançou aquele nível — no segundo semestre desse ano o salário mediano pago ao magistério primário era de Cr\$ 13 900,00 — dando margem a novos movimentos reivindicatórios que, vindos de há muito, persistem até hoje e prosseguirão, ao que tudo indica, porque ligados à dinâmica das classes sociais. Nos últi-

(15) “Caberá exclusivamente ao Governador a iniciativa das leis que aumentarem vencimentos de funcionários”, cf. art. 11 da **Consolidação das Disposições**, etc., baseado em dispositivo da **Constituição Estadual**.

(16) Q1 = Cr\$ 14 600,00. Q3 = Cr\$ 17 900,00. Mediana e quartis arredondados.

(17) Q1 = Cr\$ 9 900,00. Q3 = 14 700,00. Quartis arredondados.

mos meses de 1960, os funcionários públicos estaduais em geral, portanto os professores primários inclusive, reclamavam aumento de 60% sobre os seus salários vigentes, opondo-se à proposta do Governador em torno de 30% que, dentre outras justificativas, alegava “a lista de benefícios que a média dos servidores auferem do Estado: facilidades para a casa própria, salário-família, férias de 30 dias, faltas abonadas até o número de 12, licença-prêmio e, finalmente, um período único de seis horas de trabalho” (18). Poder-se-ia acrescentar, para os funcionários efetivos, a aposentadoria com vencimentos integrais, porquanto, pelas informações dos professores primários investigados, esta se coloca como um dos mais influentes incentivos dentre os inerentes à situação de trabalho oferecida pelos setores públicos do sistema de ocupações profissionais. Contudo, ao que parece, tais vantagens, pensadas como incentivos, são por assim dizer ponderadas em conjunto com o salário pelos funcionários públicos, dado que é este, e não elas, que vai determinar-lhes o padrão de consumo através do poder de compra. Por isso, embora a maior parte dos professores primários aspire a “ter futuro estável e seguro” como condição profissional ideal, apenas menos da metade deles aceita estar essa condição sendo satisfeita pela docência no sistema escolar primário público estadual, interpretando aquela frase simplesmente como garantia de aposentadoria com vencimentos integrais, ao nível presente destes. Ao contrário, os demais professores entendem a mesma frase como combinação entre tal aposentadoria e níveis salariais mais elevados do que os vigentes: desejam maiores salários juntamente com a segurança de os conservarem durante a vida toda, assegurando para si e família um padrão de vida que reputam como “razoável” e não atendido pelos seus vencimentos atuais (19).

(18) A propósito dêsse movimento reivindicatório, consultem-se jornais paulistanos do mês de setembro de 1960. A citação acima foi extraída de uma notícia d’**O Estado de São Paulo** de 22-11-60, acerca da exposição de um assessor do Governador do Estado sobre o assunto.

(19) A mesma associação, e não a divergência, entre “maior remuneração” e “segurança”, vistas como valores ocupacionais, re-

O comportamento dos salários dos operários e dos funcionários públicos estaduais paulistas, dentre estes incluindo-se os professores primários estudados, fornece um ângulo fecundo para a análise dos movimentos reivindicatórios no interior do magistério primário, pois possibilita: ver, através desses movimentos, a mudança do sistema de estratificação sócio-econômica inclusivo, da ordem senhorial e patrimonialista para a de classes; considerá-los como manifestação da dinâmica de classes, especialmente com respeito às relações da classe média assalariada com a proletária; e discutir, com alguma fundamentação empírica, um aspecto fragmentário dessas relações, consistentes no problema da proletarização ou não proletarização do magistério primário — que é, no fundo, a problemática central da classe média assalariada.

Os dados aqui explorados, concernentes aos salários dos operários do Estado de São Paulo, cobrem o período de 1954 a 1958 e referem-se a empresas industriais, de todos os ramos de produção, que ocupam 5 ou mais pessoas (20): “Para o conjunto do Estado,... os 22 641 estabelecimentos que ocuparam (em 1958) menos de 5 pessoas compreenderam apenas 5,7% do pessoal existente em tôdas as indústrias, e contribuíram somente com 5,4% do valor da produção; em 1956 as porcentagens foram 4,8 e 5,1 e em 1957, 5,5 e 61, respectivamente... No total do pessoal ocupado, compreendem-se... os proprietários, sócios, diretores e membros não remunerados da família com atividade no estabelecimento, e os empregados não ligados diretamente à produção, inclusive os que são utilizados em trabalho de manutenção, transporte, vigilância, limpeza e serviços correlatos. Como operários classificaram-

cebe comprovação empírica mais sistemática na pesquisa de campo efetuada por Morris Rosenberg, *ob. cit.* O mesmo fenómeno é também analisado por Wright Mills, *ob. cit.*

- (20) Publicados em 1960 pelo Departamento de Estatística do Estado de São Paulo, **Produção Industrial do Estado de São Paulo — 1958**. Seria de todo interesse contar-se com informações relativas a período de tempo mais longo e a anos posteriores a 1958. Com os dados em aprêço sucede o mesmo que com algumas outras cifras utilizadas nesta monografia, ao deixarem a desejar quanto à sua atualização.

se as pessoas que participaram diretamente da produção, inclusive mestres e contramestres e aprendizes” (21). “Como salários e vencimentos computaram-se os pagamentos efetuados.... a empregados e operários, sob a forma de salários ou de vencimentos, ordenados, bonificações, comissões e ajudas de custo, inclusive retiradas dos proprietários ou sócios, sem dedução das quotas de previdência e assistência social. Não foram consideradas como salários as diárias pagas a viajantes e empregados em serviços externos, e as gratificações e participações nos lucros” (22). As quantias monetárias dos dois próximos quadros dão, apenas aproximadamente, os salários médios mensais, porque representam o produto da divisão do total de salários e vencimentos pagos, aos operários e aos não-operários, pelo número de operários e não-operários existentes em 31 de dezembro — ao invés de tomar-se como divisor o total médio mensal de operários e o de não-operários, número médio esse sempre um pouco discrepante do total de pessoas existentes no fim do último mês do ano (23).

V — 11

Salários ou vencimentos médios mensais pagos em 1958 pelos diversos ramos de indústrias*

	Est. de S. Paulo		Munic. de S. Paulo	
	Operárs.	Não-operárs.	Operárs	Não-operárs.
Ramos de Indústria**	Cr\$	Cr\$	Cr\$	Cr\$
— Extrativa de Produtos minerais	4 222	4 918	3 920	4 672
— Extrativa de Produtos vegetais	2 695	3 613	***	***
— Transformação de miner., não metálicos	4 606	7 339	5 138	7 928

(21) **Produção Industrial**, p. 3.

(22) *Idem*, p. 6.

(23) Por exemplo, a média mensal dos operários nas indústrias têxteis paulistas foi, em 1958, de 147 254, ao passo que nesse mesmo ramo de indústria havia, no mês de dezembro daquele ano, 146 306 operários. Para o total de todas as indústrias de todos os ramos, a média mensal ia a 602 911 operários e o número destes em dezembro chegava a 612 124. Cf. **Produção Industrial**, p. 18.

— Metalúrgica	5 655	9 144	5 753	9 255
— Mecânica	5 770	8 923	6 151	10 102
— Material elét. e de co- municações	5 566	9 605	5 692	10 525
— Constr. e montagem mater. transporte	6 003	10 577	5 962	12 833
— Madeira	4 433	6 317	5 355	7 335
— Mobiliário	5 317	8 687	6 098	8 603
— Papel e papelão	5 185	8 109	5 135	9 687
— Borracha	6 317	10 596	6 172	10 401
— Couros e peles e si- milares	4 301	8 145	3 811	5 814
— Química e farmacêu- tica	5 742	10 592	5 451	10 702
— Textil	4 573	8 432	4 964	9 004
— Vestuário, calçado e artefat. de tecidos	4 336	8 053	4 646	6 465
— Produtos alimentares	4 673	7 382	5 331	8 432
— Bebidas	4 708	7 531	6 345	9 024
— Fumo	6 246	10 165	6 264	10 242
— Editorial e gráfica	6 026	7 974	6 272	8 372
— Construção civil	3 872	7 832	3 303	11 206
— Serviços industri. uti- lidade pública	7 477	9 082	***	***
— Diversas	5 097	7 807	5 299	9 523
TOTAL	5 095	8 806	5 450	9 563

* Quantias arredondadas quanto aos centavos.

** “Os estabelecimentos foram classificados de acôrdo com o produto final obtido; no caso do estabelecimento fabricar vários produtos, de molde a possibilitar sua colocação em mais de um item da classificação, foi êle classificado segundo o artigo ou o grupo de artigos de maior valor entre os que produziu”: **Produção Industrial**, p. 5.

*** “Dados omitidos a fim de evitar a individualização de informações. Os dados omitidos acham-se incluídos nos totais”: Idem, p. 20.

Informações relativas exclusivamente aos salários dos operários de todo o Estado, pagos em 1954 e em 1958, vêm no quadro seguinte, onde se põe em relêvo os índices de aumento de tais salários nesse período, sendo de lamentar não terem sido

conseguidos dados para 1954 referentes apenas ao município da Capital e da mesma natureza dos pertinentes ao Estado.

V — 12

Salários médios mensais pagos em 1954 e 1958 aos operários paulistas e índices de crescimento desses salários*

Ramos de Indústria	Em 1954 Cr\$	Em 1958 Cr\$	Aumento** (Cr\$ em 1954 = 100)
— Transf. minerais não metá- licos	2 108	4 406	209,0
— Metalúrgica	2 699	5 655	209,5
— Mecânica	2 892	5 770	199,5
— Material elétrico e de co- municação	2 531	5 566	219,9
— Construção e montagem do material de transporte	2 918	6 003	205,7
— Madeira	2 053	4 433	215,9
— Mobiliário	2 390	5 317	222,4
— Papel e papelão	2 205	5 185	235,2
— Borracha	2 971	6 317	212,6
— Couros e peles	1 984	4 301	216,7
— Química e farmacêutica	2 162	5 742	270,4
— Têxtil	2 153	4 573	212,4
— Vestuário, calçados e arte- fatos de tecidos	2 387	4 336	181,6
— Produtos alimentares	2 150	4 673	217,4
— Bebidas	1 786	4 708	263,6
— Fumo	2 264	6 246	275,8
— Editorial e gráfica	2 829	6 026	213,0
— Diversas	2 425	5 097	210,2
TOTAL	2 318	5 095	219,8

* Salários arredondados quanto aos centavos.

** Números-índices calculados sobre salários não arredondados.

Os confrontos, que serão estabelecidos entre a próxima tabela — relativa à remuneração dos funcionários públicos estaduais paulistas — e as duas tabelas anteriores, reclamam a evidência de uma limitação do quadro V — 13, em vista dos objetivos dessas comparações. Tal limitação reside no fato de nesse quadro contarem apenas os denominados salários básicos

ou iniciais das diversas categorias de funcionários, nêle não se computando, portanto, acréscimos sob a forma de abonos-família, gratificação por tempo de exercício, etc. Todavía, no caso dos professôres primários — que mais interessam no momento — as diferenças entre os vencimentos globais e o básico ou inicial não atingem grandes proporções. Por exemplo, essa diferença era de 5,6% dentre os professôres efetivos estudados em 1959 no município de São Paulo e de 5,8% dentre as professoras efetivas englobadas na segunda amostra estudada em 1960 na presente pesquisa. Ao que parece, as diferenças dêsse tipo, em outras categorias ocupacionais do funcionalismo estadual, não se afastam muito das constatadas entre os professôres primários (24).

V — 13

Vencimentos básicos do funcionalismo do Estado de São Paulo em várias épocas e respectivos índices de aumento*

“Padrão” ou “classe”	1.10.54 a	26.1.57 a	1.1.59 a	Índices de aumento (Cr\$ em 1.10.54 = 100)	
	25.1.57	31.12.57	31.12.59	Até 31.12.58	Em 1.1.59
A Cr\$	2 300	3 700	5 900	160,9	256,5
B	2 500	3 800	6 000	152,0	240,0
C	2 800	4 000	6 200	142,9	221,4
D	3 200	4 400	6 600	137,5	206,3
E	3 600	4 900	7 200	136,1	200,0
F	4 000	5 400	7 800	135,0	195,0
G	4 400	5 900	8 400	134,1	190,9
H	4 900	6 400	9 000	130,1	183,7
I	5 400	7 000	9 700	129,6	179,6
J	5 900	7 600	10 400	128,8	176,3
K	6 400	8 200	11 100	128,1	173,4
L	6 900	8 800	11 800	127,5	171,0
M	7 400	9 400	12 500	127,0	168,9
N	7 900	10 000	13 200	126,6	167,1
O	8 400	10 600	13 900	126,2	165,5
P	9 000	11 200	14 600	124,4	162,2
Q	9 600	11 900	15 400	124,0	160,4

(24) As cifras monetárias da tabela V — 13 são bastante divulgadas. Podem ser compulsadas, por ex., no folheto de José Ferreira dos Reis, **Nomenclatura de Cargos Públicos**, Imprensa Oficial do Estado, 1958.

R	10 200	12 600	16 200	123,5	158,8
S	10 800	13 300	17 000	123,1	157,4
T	11 400	14 000	18 000	122,8	157,9
U	12 000	14 700	19 000	122,5	158,3
V	13 200	16 100	20 500	122,0	155,3
X	14 400	17 500	22 000	121,5	152,8
Y	15 600	18 900	23 500	121,2	150,6
Z	16 800	20 300	25 500	120,8	151,8
Z-1	18 400	22 100	27 500	120,1	149,5
Z-2	20 000	24 000	29 500	120,0	147,5
Z-3	22 000	26 000	31 700	118,0	144,1
Z-4	24 000	28 000	34 200	116,7	142,5

* Professor primário: padrão H de 1.10.54 a 25.1.57 e padrão I de 26.1.57 a 31.12.59.

Apesar das mencionadas insuficiências dos quadros em análise, os dados que os compõem levam a algumas conclusões que também convergem para a caracterização do professorado primário como setor da classe média assalariada. Fixe-se, como preliminar, que os professores primários, no período de 1-10-54 a 25-1-57 tinham “padrão H” — Cr\$ 4 900,00; e “padrão I” de 26-1-57 a 31-12-58 e de 1-1-59 a 31-12-59 — respectivamente Cr\$ 7 000,00 e Cr\$ 9 700,00. Atendo-se apenas ao quadro V — 13, percebe-se de imediato que a política de remuneração do Governo tem sido conceder aumentos maiores para os “padrões baixos” e “médios”. Não se trata de fato de mera conjuntura, mas de tendência de alteração de estrutura (25), como se depreende do exame da seguinte tabela (26):

V — 14

Médias percentuais de aumento para o funcionalismo estadual, de 1944 a 1957

Padrões “C” a “K”	395%
Padrões “L” a “S”	151%
Padrões “T” a “Z-4”	111%

(25) Distinção entre conjuntura e estrutura, cf. Georges Gurvitch, **Traité de Sociologie**, vol. I, cap. IV da parte II.

(26) Tabela copiada de Antônio Amílcar de Oliveira Lima, **A Remuneração do Trabalho no Serviço Público Estadual**, Imprensa Oficial do Estado, 1959, p. 49.

Já se disse que “se, por um lado, êsse procedimento dos governantes encontra certo fundamento em razões de ordem política e social, ela pode significar o agravamento de problemas de administração de pessoal — como no caso da chefia e direção — que oferecem real perigo para a produtividade do serviço público” (27). Reflexões dessa ordem não interessam aqui, senão para afirmar-se que elas passam para segundo plano quando se atenta à conclusão que se alcança comparando os quadros V — 13 e V — 12: não obstante os aumentos concedidos aos “padrões” serem inversos ao nível hierárquico dos funcionários públicos, em conjunto êstes têm obtido aumentos que, proporcionalmente aos salários percebidos em fins de 1954, permanecem bem abaixo dos conseguidos pelos operários paulistas de 1954 a 1958. Bastaria lembrar, a propósito, que o salário mensal médio da totalidade dos operários paulistas em 1958 representava 219,8 do por êles recebido em 1954 (tabela V — 12); e que um número-índice dessa grandeza fica bem acima dos que representam as remunerações de todos os “padrões” do funcionalismo até 31-12-58 (tabela V — 13, quinta coluna à direita), referidas às remunerações respectivas nos meses finais de 1954. Como se está focalizando um período inflacionário, seria interessante deflacionar as quantias monetárias em que se traduzem as remunerações dos operários e funcionários públicos estaduais. Além disso, é plausível aceitar que a inflação repercute diferentemente no poder de compra dos operários e no dos funcionários, dado pelos seus salários, porquanto se supõe que o padrão de consumo daqueles difere do dêstes. Na ausência de informações que possibilitem a determinação dos salários reais de uns e de outros, admite-se aqui que a incidência inflacionária foi a mesma para ambas as categorias de assalariados — admissão essa, ao que tudo indica, próxima dos fatos. Com tais ressalvas, conclui-se que entre 1954 e 1958 diminuíram as diferenças entre o poder de compra dos operários e o dos professôres primários:

(27) Idem, p. 45.

Diferenças entre salários dos operários e professores primários

	Em 1954	Em 1958	Índice aumento*
Operários paulistas (média mensal)	Cr\$ 2 318	5 095	219,8
Professôres primários (salário básico)	4 900**	7 000***	142,9
Razão da diferença	2,11	1,37	—

* Cr\$ em 1954 = 100,0.

** Em fins de 1954.

*** Durante o ano inteiro de 1958.

Também a aproximação entre os salários de operários e de professores primários estaduais não se resume, ao que parece, a simples fato de conjuntura. Pelo menos é o que dá a entender o conteúdo de artigos publicados há anos antes de 1954. Já então se reclamava maior prestígio e maior salário para o magistério primário, recorrendo-se a uma pluralidade de argumentos nos quais a comparação com a condição econômico-social do operário entrava com frequência, de modo inteiramente explícito ou apenas semi-implícito — numa clara evidência de que os professores primários públicos estaduais se defendiam contra ameaças tendentes à sua proletarianização. O fenômeno parece envolver outros segmentos da classe média assalariada e ligar-se a etapas avançadas do capitalismo industrial, nas quais o poder de compra dos operários se eleva devido ao fato de a produção industrial converter-se no setor dinâmico da economia (28). Se assim realmente estiver acontecendo, tem-se aí uma plausível explicação para o fato de as remunerações mensais médias dos não-operários trabalhando em indústrias atingirem quantias acima dos salários dos funcionários públicos estaduais em “padrões” de vencimento que são os mais numerosos no funcionalismo es-

(28) Sem pretender a generalização de conclusões de análises sociológicas da sociedade norte-americana para a brasileira e especialmente a paulista, o fenômeno verificado na situação social dos professores primários é também apontado por Wright Mills em amplas categorias “white-collars” norte-americanas. Sobre a indústria como setor dinâmico na economia brasileira, veja-se, dentre outros, Celso Furtado, **Perspectivas da Economia Brasileira**, esp. cap. 4.

tadual tomado em conjunto. Para tanto, confrontem-se cifras correspondentes a 1958 referentes à remuneração do pessoal não-operário das indústrias, constantes do quadro V — 11, com cifras válidas para o mesmo ano e relativas ao funcionalismo estadual, dispostas no quadro V — 13. Aquêlê mesmo quadro V — 11 — mostrando que as remunerações de operários e as de não-operários nas indústrias são maiores na Capital em confronto com o sucedido no Estado todo — permite levantar a hipótese de os movimentos de reivindicação salarial do professorado primário estadual, enquanto vistos como luta contra a proletarização, terem o seu centro dinâmico de origem no município de São Paulo.

Nos seus arrazoados em prol de salários mais altos, os professores não deixam de invocar o aumento do custo de vida — reflexo da deterioração do poder de compra pela inflação — e a sempre crescente elevação do salário mínimo (salário operário, poder-se-ia dizer), também esta ao menos em parte promovida pelo aumento dos preços dos bens e serviços que se ligam a um determinado padrão de consumo já atingido. A referência ao salário mínimo é tão freqüente que se fica tentado a lançar a seguinte hipótese: os operários formariam o setor dinâmico no processo de reivindicação salarial, vindo as reivindicações de outros setores assalariados, integrantes da classe média assalariada, a reboque do sucesso obtido pelo operariado; tais reivindicações de assalariados não-operários teriam, então, a função de conservar a distância econômico-social que os separa dos operários. A verificação dessa hipótese, impossível com os dados com que se conta, seria de grande valia para a compreensão da dinâmica das classes assalariadas e, como caso particular desse fenômeno, para a identificação do caráter residual ou não da classe média assalariada.

Ilustram bem essa hipótese e os movimentos reivindicatórios dos professores alguns acontecimentos recentes. No primeiro semestre de 1961, os professores primários estaduais possuíam o salário básico de Cr\$ 17 100,00, ocasião em que o salário mínimo era de Cr\$ 9 440,00, no município da Capital. Não obstante, a “diretoria do Centro do Professorado Paulista (en-

tregou) ao governador... memorial, em que pleiteia aumento de 33% para os professores primários. O documento entregue... consta de 3 itens: a) reivindicação de reajustamento em face da elevação do custo de vida e do salário mínimo; b) comparação com a situação das categorias profissionais, lembrando que o salário mínimo, de 1953 para cá (primeiro semestre de 1961) foi elevado oito vezes, enquanto os professores tiveram suas reivindicações atendidas, no mesmo período, apenas quatro vezes; c) a supressão da gratificação do magistério não foi devidamente compensada, em face de vantagens conquistadas por outros servidores... Além da entrega do memorial, o deputado Sólon Borges dos Reis (diretor do Centro) fez uma longa exposição sobre os problemas dos professores primários e rebateu críticas que se faz ao mestre-escola, principalmente quanto ao número de horas de sua jornada de trabalho” (29). Dias antes, a União dos Professores Primários do Estado de São Paulo, articulada com o Centro do Professorado Paulista, distribuíra este comunicado: “Diante da aflitiva situação econômica da classe, a UPPESP renova seus pronunciamentos públicos de 21 de novembro e de 26 de janeiro últimos. Já em novembro, estribada em minucioso estudo, a UPPESP concluiu e expusera em manifesto ao Sr. Governador do Estado que as necessidades do magistério primário, a fim de que o mesmo pudesse manter-se em sua posição econômica média destes últimos vinte anos, correspondiam a vencimentos iniciais obedientes às seguintes relações com o salário mínimo da Capital: a) professor primário — 2,73; b) diretor de escola primária, diretor de jardim de infância, diretor de grupo escolar, técnico do ensino primário e secretário de delegacia de ensino — 3,87; c) inspetor escolar e do ensino rural — 5,74; d) delegado de ensino — 6,55” (30). E o comunicado continuava: “Na oportunidade em que o Centro do Professorado Paulista abre luta por melhores condições para o magistério em geral, convocando de

(29) **Jornal O Estado de São Paulo**, de 16-5-61.

(30) Divulgado, dentre outros jornais, n’**O Estado de São Paulo** de 12-5-61. Confronte-se a almejada diferença na razão de 2,73 com as da tabela V — 15.

início o professorado para a grande concentração de hoje, às 15 horas, à frente do palácio do govêrno, a UPPESP conclama seus associados e os professôres em geral a prestigiarem aquê-le ato, comparecendo, e convida as demais associações de classe a cerrarem fileira em tôrno da luta comum” (31).

Por tais notícias, trechos de comunicados e de manifestos, identifica-se facilmente, nas mencionadas “associações de classe”, o papel que elas exercem de liderança e canalização das reivindicações do professorado primário e dos seus comportamentos organizados de reivindicação salarial. Ao menos com respeito aos movimentos de opinião no interior da categoria dos professôres primários públicos estaduais, tem-se uma indicação da eficiência da liderança dessas associações no consenso, entre aquêles existente, quanto às justificativas de apoio aos seus intentos de salários maiores e às explicações aventadas quanto aos fatôres que dificultam a realização dessa aspiração. E’ assim que concentram as suas recriminações sôbre os Poderes Públicos Estaduais— sobretudo no Governador do Estado, que detém o direito de propor aumento de vencimentos para os funcionários. Interrogados sôbre o “por quê não se remunera convenientemente o professor primário”, os professôres respondem com frases típicas do seguinte teor: “Por falta de apoio e atenção do governador”; Porque é uma classe desprestigiada e esquecida. Comumente chamada humilde classe do professorado, de modo que nem desperta interêsse por parte das autoridades competentes. E como é a primeira escola por onde todos passam, logo é relegada à indiferença, ao esquecimento e pouco

(31) Cf. última nota acima. A concentração foi assim noticiada pelo jornal **Última Hora** de 13-5-61: “A fim de exigir do governador... o atendimento de suas reivindicações, cêrca de setecentos professôres promoveram, ontem, uma concentração no Largo do Coração de Jesus e passeata aos Campos Elísios. Ostentando faixas onde se lia **Apóie os professôres dos seus filhos e Professôres bem pagos, escolas melhores**, os manifestantes etc...” Essa concentração e desfile, se indicam a adesão dos professôres a um nôvo estilo de reivindicação salarial, revelando mudança de atitudes na direção da profissionalização, também indicam que êsse nôvo estilo reivindicatório não encontra, ao menos até então, grande apoio no professorado primário em geral.

caso”; “Simplesmente porque os responsáveis (o governo) não querem. Professor primário não faz greve, não faz comício, trabalha somente; e por isso é sempre esquecido e relegado a um plano obscuro”; “O magistério é mal remunerado porque não tem tido representantes capazes para defender a classe”; “Por falta de organização da classe e de representantes influentes junto ao governo para melhoria da classe”.

Nessas respostas já se entrevêem traços de comportamento político do professorado primário público estadual. Conteúdo político explícito apresentam certos artigos impressos em revistas que circulam bastante entre os professores primários, nas quais também se encontra propaganda eleitoral em favor de alguns líderes dessa categoria, candidatos a cargos de deputado a Assembléia Legislativa Estadual (32). Sob o título “Carta ao Governador”, afirmava um desses artigos, em agosto de 1958: “Esta é a primeira carta que dirijo ao futuro governador de São Paulo, a respeito do ensino público paulista. Não posso afirmar com certeza quem seja êle, mas seja qual fôr o eleito em 3 de outubro (de 1958), quero desde já afirmar-lhe, como velho professor, dos tempos gloriosos para o ensino paulista, dos tempos em que o professorado tinha alta consideração dos governos — que no setor da educação — V. Excia. encontrará tudo em ruínas... Felizmente, os professores, apesar de tudo e de todos, são dedicados e fazem da profissão um sacerdócio. Sem tal disposição generosa de espírito dos professores paulistas, praticamente já não existiria real ensino primário em São Paulo” (33). Um ano após, em julho de 1959, depois de eleito o novo Governador, o autor desse artigo dirigia outra “Carta ao Governador”: “Por considerar V. Excia. justo e sereno, quero, respeitosamente, relembrar a V. Excia. algo de sua árdua campanha eleitoral. Durante ela, o antecessor de V. Excia. assumiu publicamente o compromisso de, como medida absolutamente justa, elevar pelo menos em dois padrões os vencimentos da carreira do professorado primário paulista. E’ provável

(32) E’ importante ressaltar que essa liderança é sempre desempenhada por pessoas do sexo masculino.

(33) *Revista do Magistério*, n.º 14, 1958, p. 64.

que tal compromisso tenha trazido para V. Excia. dezenas de milhares de votos dos que, amargurados pela miséria de seus ordenados, seguiriam por certo a oposição. Mas, Excia., a promessa formal não foi cumprida e até certo foi tomada com sua aquiescência... V. Excia. é um Rodrigues Alves. Por certo terá o mesmo carinho, e cumprirá o que, em sua campanha, foi prometido de modo formal” (34).

São suficientes êsses exemplos para concluir-se que o professorado primário estadual se transforma, durante os movimentos reivindicatórios de obtenção de salários maiores, num grupo de pressão que concentra seu poder de atuação organizada sobre o Governador do Estado. Como êste é o administrador central do sistema escolar primário público estadual e ocupa o cargo de Chefe do Poder Executivo por eleição direta — na impossibilidade legal de recorrerem a técnicas de pressão adotadas por operários contra patrões — o que constitui um dos traços da sua situação de trabalho profissional — os professores primários têm no seu comportamento eleitoral um dos recursos de ação reivindicatória. Assim sendo, o seu comportamento político, no plano estadual e em face dos cargos eletivos, possivelmente se torna influenciado pela satisfação maior ou menor que recebam do Governador, enquanto pessoa que atenda em diferentes graus às aspirações do professorado primário público estadual (35). Note-se, porém, que não recorrer às mesmas técnicas de pressão utilizadas pelos operários também se explica pela necessidade social dos professores primários se afirmarem como diferentes destes — como membros das classes médias.

(34) Idem, n.º 16, 1959, p. 56.

(35) Como os professores participam de uma burocracia pública, êsse seu comportamento político vai de encontro à tese weberiana sobre o caráter apolítico das burocracias públicas. No caso em foco, tratar-se-ia de comportamento político-eleitoral com funções de defesa, pelos professores primários, da sua situação de membros da classe média assalariada. Sobre aquela tese, vejam-se textos de Weber nas pp. 228-30 de H. H. Gerth e C. Wright Mills (orgs.), **From Max Weber**.

Em síntese, os dados analisados demonstram duas tendências opostas. De um lado, a gradativa deterioração dos níveis de renda dos professores primários, o que se reflete, necessariamente, em sua situação econômica e na posição que a categoria como um todo ocupa no sistema inclusivo de classes. De outro, que os professores reagem contra essa tendência, procurando defender, através de mecanismos de atuação grupal organizada, os níveis de renda que poderiam preservar a situação de classe daquela categoria profissional.

Prestígio do Magistério Primário

Os resultados de três pesquisas recentemente efetuadas na cidade de São Paulo, relativas à hierarquia de trinta ocupações segundo o prestígio decrescente (36), oferecem o ponto de partida para o estudo de mais um aspecto do magistério primário, considerado enquanto componente do sistema de estratificação sócio-econômica inclusivo — aspecto êsse consistente no prestígio concedido àquela ocupação e no reivindicado para ela pelos seus desempenhantes, com o que se aborda a dimensão propriamente social associada à dimensão econômica do magistério primário, em suas conexões com a substituição da ordem social tradicional pela organização societária de classes. A primeira das referidas pesquisas incide sobre uma amostra de estudantes universitários paulistanos, cujos julgamentos acerca do prestígio diferencial das ocupações vêm a seguir resumidos (37).

-
- (36) Publicadas nos caps. 2 e 3 de **Mobilidade e Trabalho: um Estudo na Cidade de São Paulo**, INEP, M.E.C., 1960, sob os títulos “A Hierarquia de Prestígio das Ocupações” (autoria de Bertram Hutchinson e Carlo Castaldi) e “O Julgamento de Ocupações: um Estudo Preliminar” (autoria de Carolina Martuscelli).
- (37) Tabela V — 16 transcrita da p. 24 da obra acima citada. Nessa tabela, a expressão “média dos julgamentos medianos” substitui a constante do cabeçalho da tabela original — “média dos quinze julgamentos medianos”, cada um dos quais se refere a uma das quinze categorias em que Bertram Hutchinson subdividiu a amostra de 500 estudantes. Outras informações sobre as técnicas de coleta e análise dos dados são fornecidas no cap. 2 da mencionada obra.

V — 16

Ordem de prestígio de 30 ocupações segundo a média dos julgamentos medianos e dispersão da opinião calculada pelo desvio médio dos julgamentos medianos

	Média aritmética julg. medianos	Desvio médio
Médico	1,0	1,02
Advogado	2,2	1,25
Padre	3,1	2,39
Diretor-Superint. de Companhia	4,1	2,20
Jornalista	5,0	2,08
Fazendeiro	5,2	2,99
Gerente Comercial de Firma	6,9	2,17
Gerente de Fábrica	7,0	2,24
Professor Primário	7,8	2,79
Contador	9,6	2,56
Dono de Pequeno Estabel. Comercial	10,6	2,88
Funcionário Públ. de Padrão Médio	10,7	2,97
Escriturário	13,0	3,00
Viajante Comercial	13,5	2,94
Despachante	13,8	3,60
Sitiante	15,0	4,15
Empreiteiro	15,4	3,97
Guarda-civil	18,0	4,00
Mecânico	18,2	3,22
Balconista	18,9	3,71
Motorista	19,0	3,60
Cozinheiro (restaurante 1a. classe)	20,5	4,16
Carpinteiro	20,5	3,72
Tratorista (agricultura)	21,0	3,73
Condutor de Trens	21,6	3,81
Garção	22,0	3,75
Trabalhador Agrícola	22,5	4,66
Pedreiro	23,4	3,85
Estivador	26,1	4,18
Lixeiro	28,0	0,92

A segunda pesquisa prolonga a primeira, tendo sido realizada pela necessidade de “estender o estudo da graduação das ocupações pelo menos a uma outra parte da população da cidade; nestas circunstâncias, quanto mais o segundo grupo se diferenciassse do primeiro (universitários) na sua composição,

tanto mais adequada seria a sua escolha para a verificação da validade das categorias de **status** obtidas no estudo original” (38). Assim, aplicou-se “o mesmo método de estudo à investigação intensiva... de um grupo de imigrantes italianos e seus descendentes... que era completamente diferente daquele formado pelos estudantes” (39). Apesar das lacunas estatísticas dessa pesquisa, explicitadas pelo seu autor, os resultados conseguidos repetem quase integralmente os registrados na tabela acima, tornando-se dispensável a sua transcrição (40). A terceira investigação, de cunho psicológico, diz respeito aos critérios e imagens em jogo, na mente do sujeito, enquanto hierarquizador das ocupações que lhe foram apresentadas. Seus resultados confirmam, em outro nível, os obtidos nas duas outras pesquisas. Tomadas em conjunto, essas pesquisas fornecem boa base empírica para admitir-se um consenso elevado e generalizado, na metrópole paulista em geral, quanto a uma hierarquia de prestígio das ocupações profissionais, na qual as “manuais” se escalonam em níveis inferiores às “não-manuais”; e também evidenciam a posição do magistério primário em face de outras ocupações “não-manuais” e diante das atividades “manuais”. Está-se, pois, diante de um conjunto de representações coletivas consistentes entre si, que fornecem o contexto para o estudo dos próprios professores primários enquanto pessoas que também defendem certo nível de prestígio social para si, vivendo êles em situação social geral, e de trabalho em particular, ao menos parcialmente condicionadas pelas representações coletivas que ao magistério primário conferem determinada posição na hierarquia de prestígio ocupacional vigente na comunidade metropolitana.

(38) **Mobilidade e Trabalho**, p. 40. A referência desse texto a categorias de status prende-se ao objetivo das pesquisas de Bertram Hutchinson e Carlo Castaldi de distribuírem as 30 ocupações por seis categorias, o que escapa aos objetivos fixados para a análise em desenvolvimento.

(39) *Idem*, pp. 40-1.

(40) Vejam-se tabelas 10 a 14 do cap. 2 de **Mobilidade e Trabalho**, para um contacto direto com os resultados dessa segunda investigação de campo. Em tôdas essas tabelas o professor primário ocupa o décimo lugar, logo depois do contador, ao invés do nono lugar, cf. tabela V — 16 do presente texto.

Para 89% dos professôres primários a sua ocupação não está “recebendo o prestígio que merece”, o que provàvelmente afeta a sua identificação com o magistério primário, porquanto o prestígio ocupacional se coloca dentre as características por êles mais prezadas dentre as condições de trabalho que aspiram, conforme evidências do capítulo precedente. Êsses fatos, considerados ao lado dos resultados das três mencionadas pesquisas, especialmente com os constantes do quadro V — 16, indicam que as expectativas de prestígio profissional não vêm sendo preenchidas, para a grande maioria dos professôres primários, pela coletividade onde residem e trabalham, sobretudo quando se sabe que êles reivindicam para a sua ocupação prestígio equivalente ao das ocupações mais nobilitadas pela comunidade em geral. E’ o que mostra a tabela seguinte, resumindo as três ocupações assinaladas pelos professôres primários estudados na cidade de São Paulo, a fim de precisarem o tipo ou montante de prestígio que julgam apropriado aos seus papéis sociais.

V — 17

O prestígio que o professor primário merece deveria ser igual ao prestígio que se dá a quais ocupações?

Professôres Primários		Professôres Escs. Normais	
Médico	84,6%	Médico	75,2%
Padre	70,0%	Padre	72,9%
Advogado	64,4%	Advogado	52,7%
Jornalista	21,3%	Jornalista	24,8%
Diretor-Sup. Companhia	18,2%	Func. Público Médio	22,5%
Func. Público Médio	14,0%	Diretor-Sup. Companhia	12,4%
Contador	9,5%	Gerente de Fábrica	10,8%
Gerente Comerc. Firma	5,3%	Contador	9,3%
Gerente de Fábrica	3,6%	Gerente Comerc. Firma	8,5%
Fazendeiro	2,0%	Escriturário	2,3%
Guarda-civil	2,0%	Fazendeiro	2,3%
Escriturário	1,7%	Dono Peq. Estab. Comer.	1,6%
Dono Peq. Estab. Com.	1,7%	Guarda-civil	0,8%
Despachante	0,6%	Viajante Comercial	0,8%
Cozinheiro (rest. 1a. cl.)	0,3%	Trabalhador agrícola	0,8%
Trabalhador Agrícola	0,3%	Despachante	0,8%
—	—	Sitiente	0,8%

Como se observa nesse quadro, que também inclui os resultados da sondagem estendida aos mestres de escolas normais com o fito de apreender suas concepções sobre o prestígio compatível com o magistério primário, existe alto consenso entre aqueles e os professores primários, tal como ocorre no setor das suas respectivas representações definidoras da docência em escolas primárias como atividade feminina. Ao que tudo leva a crer, êsse paralelismo de concepções sobre o magistério primário manifesta a integração, no plano da ideologia correspondente a essa ocupação, entre escolas normais e escolas primárias, integração essa correlata à existente no plano estrutural, consistente na articulação entre escolas normais e primárias pelas imposições do mercado de trabalho. Entretanto, como já se ressaltou em face de outros aspectos do funcionamento do **complexo do ensino primário**, há evidências que apontam não só integração, mas ainda inconsistências no interior dêsse **complexo**, ligadas à posição conservantista ou tradicionalista mantida pelas escolas normais, em defasagem com as tendências de profissionalização que o magistério primário vem apresentando em seu processo de integração na sociedade de classes. Assim, na equiparação de prestígio entre o magistério primário e ocupações mais prezadas socialmente, encontra-se mais um componente da ideologia concernente àquela atividade, ao que tudo indica intimamente associado, no âmbito da cultura especializada das escolas normais, a concepções tradicionalistas que formulam o molde artesanal e paternalista para o magistério primário. Guardam analogia para com êsse molde de exercício ocupacional as justificativas de muitos professores primários, ao reclamarem prestígio igual ao do padre, do médico e do advogado: “o magistério primário é um sacerdócio”; “o professor primário é um médico de almas em formação”; “o professor é um advogado quando defende as crianças de meio ambiente pernicioso”; etc. Tais componentes ideológicos de conteúdo paternalista, no plano das suas funções sociais manifestas servem como elemento de defesa do nível de vida e do grau de prestígio do professor primário; de modo latente, porém, desencadeiam compensações que opõem

os professôres à degradação econômica e social da ocupação. E são incoerentes com a sociedade de classes em formação, porque não fundam a reivindicação por salário e por prestígio em requisitos pròpriamente profissionais.

Suportam as mesmas interpretações as referências frequentes dos professôres ao passado do magistério primário, a uma espécie de “idade de ouro”, quando “o professor primário tinha o mesmo valor e a mesma retribuição monetária do promotor e do delegado de polícia”. Têm o mesmo teor as avaliações do salário percebido, julgado, quando muito, para a mulher auxiliar a família, mas insatisfatório “para um homem dar à família uma vida digna”. Nesse contexto de análise, muito significativa é, portanto, a ligação estabelecida por quase todos os professôres primários entre remuneração salarial e prestígio ocupacional que recebem: “Nossa carreira acha-se comparada à remuneração de outra cujo tempo de estudo foi muito inferior à nossa. Os professôres, verdadeiros missionários da instrução, deveriam ocupar o primeiro lugar dentre todas as outras profissões. E’ a nossa missão a base do homem que ocupa desde o mais baixo pôsto até o mais elevado. Assim sendo, o nosso valor é diminuído perante as demais profissões. Quando se viu um cobrador de ônibus ganhar mais do que um professor primário? Govêrno e povo não dão ao professor o que êle merece: prestígio e remuneração de acôrdo com a sua nobre missão. Êles ainda não compreenderem o relevante papel que desempenhamos na formação da juventude e da coletividade”. Não é sem certa dose de amargura que muitos professôres, pensando no prestígio de sua atividade, se dizem “proletários de gravata”. Tal frase, comum entre êles, bem como as explicações para o que reputam como prestígio inferior ao status ideal do professor — incriminações ao Govêrno, críticas aos pais dos alunos, referências ao baixo nível cultural da população em geral — traduzem sempre, por uma forma ou outra, o que Wright Mills designa como **pânico de status** (41). Com essa expressão êle denota a insatisfação

(41) C. Wright Mills, **White Collar**, esp. cap. II.

dos “white-collars” com a diminuição das diferenças que vinham conservando em face dos assalariados “manuais”. Nesse fenômeno de proletarização, ao que tudo indica ocorrendo com o magistério primário público estadual de São Paulo, as exigências de maior prestígio para essa ocupação assumem o aspecto de defesa ideológica da situação de classe média assalariada, de um esforço para manter distância sócio-econômica do operariado, através do apêgo ao prestígio tradicional. A luta por consideração social e a defesa de prestígio constituem um componente “subjetivo” da situação de classe, se se quiser, o que não obsta que nêle a classe média assalariada tenha uma das características da sua existência (42).

A análise do conteúdo de certas publicações dirigidas à opinião pública em geral e particularmente aos mestres primários, revela fatos análogos às informações dêstes colhidas diretamente, e que admitem as mesmas interpretações para estas formuladas, ampliando-lhes, além disso, a fundamentação empírica. Por exemplo, assim principiava um dos artigos de uma revista bastante difundida entre o professorado primário: “Longe vai o tempo em que o professor, ou melhor, aquele que ensinava, era chamado — **Mestre!** Em nossos dias, o nome **Professor** é tão comum, tão familiar, que já nem merece aquele respeito, aquele prestígio, que tanto o destacava”. Ao que a redação da revista acrescentou: “registramos que a queda vertical do professor, em São Paulo, a nosso ver, se deve ao descaso e falta de conhecimento com que são feitas as leis, e principalmente ao abandono da classe pelo poder público. Há quarenta anos atrás o nível de vida do professor (primário) era igual ao do promotor e do delegado de polícia. Hoje é, infelizmente, pouco acima dos empregados braçais humildes. Custa a crer que moços de algum valor ainda ingressem numa carreira que só lhes trará decepções, amarguras e miséria disfarçada, a pior delas. A mais alta autoridade escolar (primária), o Delegado de Ensino, com trinta anos de serviço,

(42) A respeito dessa dimensão das classes médias, veja-se Henri Lefebvre, “Psychologie des Classes Sociales”, cap. IV, Parte IX, 2.º vol. do *Traité de Sociologie*, ed. Georges Gurvitch.

percebe o mesmo que um delegado nôvo de polícia, e um professor é equiparado a um simples carcereiro de cadeia de alugarejo, onde pode cochilar o dia todo..." (43). De semelhante natureza reivindicatória são êstes excertos do manifesto "Ao Governo e ao Povo", lançado pelo Centro do Professorado Paulista a 15 de outubro de 1960, data cerimonial denominada "Dia do Professor": "Esta associação considera de seu imperioso dever e indeclinável direito dirigir-se aos poderes competentes do Estado e à opinião pública de São Paulo, a fim de afirmar: — ...O reconhecimento do professor como agente primacial na obra da educação, sem a qual o desenvolvimento econômico da Nação não será completo e nem beneficiará integralmente o homem, e o reconhecimento da valorização permanente do professor no plano moral, intelectual, econômico e social;... A exigência que o professor, acatado e respeitado por parte dos pais, sustentará sempre no sentido de atuar mediante condignas condições de trabalho e de receber da parte dos poderes públicos tratamento condigno e justa compensação material;... A consideração pelo problema humano do professor, cuja árdua tarefa merece compreensão, a fim de que a administração não se divorcie da genuína realidade das escolas e nem se esqueça das aflições que amarguram a vida dos mestres... A necessidade inadiável em São Paulo de se atacar corajosa e objetivamente o problema da remuneração do professor, corrigindo-se agora as conhecidas injustiças repetidas no último reajustamento de vencimentos da classe, e atendendo à incoercível injunção da apavorante alta do custo de vida, que impõe urgente reajustamento geral do estipêndio para todos aquêles que vivem de seu próprio trabalho, inclusive o profes-

(43) **Revista do Magistério (Curso Primário)**, julho de 1959, pp. 16-7. É interessante observar que certos argumentos e mesmo frases em que êles se exprimem aparecem tanto nas informações originais obtidas dos professores primários como nas publicações do tipo dessa revista. Fica-se a perguntar se tais publicações os colhem dos professores ou se êstes adotam as esposadas nessas publicações. Provavelmente o processo é circular. De qualquer modo, o fato indica grande conenso entre o professorado primário quanto ao tema em foco.

sado do Estado, na base de sessenta por cento sôbre as tabelas atuais (44).

A luta por maior prestígio, constatada nos professores primários de São Paulo, coaduna-se com a literatura relativa à “professionalization” (45) do magistério elementar e médio norte-americano, de notório conteúdo ideológico, por reivindicar para êsse magistério prestígio superior ao que possui e equivalente ao das **profissões nobres**: medicina, advocacia etc. (46) — profissões essas que, sintomaticamente, mais foram registradas pelos mestres paulistanos investigados. E não é difícil selecionar, na literatura pedagógica brasileira, um conjunto de textos com êsse caráter ideológico, patente nos excertos de artigos, manifestos e comunicados já comentados. Referindo-se à situação social norte-americana, Havighurst e Neugarten afirmam que “há diversas definições de uma **profissão nobre**, mas geralmente os seguintes critérios são abrangidos: a ocupação deve implicar elevada capacidade e esforço intelectual; requer educação formal prolongada; envolve principalmente a troca de serviço ou conselho ou orientação por uma remuneração ou provento, mais do que a venda de bens tendo em vista o lucro; adquiriu tradições de dignidade grupal e resistência ao comercialismo. Aplicando-se êsses critérios, não se pode quase pôr em dúvida que o magistério público é uma **profissão nobre**. Mesmo quando se recorre a outros critérios,

(44) Nesse manifesto tem-se uma mostra do nôvo estilo reivindicatório adotado pelo Centro do Professorado Paulista, de conteúdo bem pouco tradicionalista, se cotejado com outras manifestações e depoimentos fragmentariamente transcritos em outras passagens do presente texto. O fato de o Centro constituir predominantemente uma associação de mestres e administradores de escolas primárias se traduz inclusive no conteúdo da **Revista do Professor** por êle editada mensalmente e distribuída gratuitamente aos seus sócios que, em fins de 1960, atingiam a cifra aproximada de 27 000. Em setembro de 1958, por exemplo, a tiragem da **Revista** já era de 25 000 exemplares.

(45) O termo **profession** fica aqui traduzido por “**profissão nobre**”, expressão essa que será aplicada mesmo quando sejam assalariados os desempenhantes de ocupações dêsse tipo.

(46) Dentre outros textos, consultem-se os reunidos na Parte V — “Social Aspects of the Teaching Profession” — da coletânea **Social Foundations of Education**, organizada por William O. Stanley e outros. The Dryden Press Inc., New York, 1957.

pode-se perceber que o magistério está rapidamente atingindo a situação plena de uma profissão dêsse tipo” (47). Importa, porém, salientar que as comumente chamadas **profissões nobres** gozam concomitantemente de alto prestígio e de elevada retribuição monetária, ambos bem acima dos recebidos pelos professores elementares e médios, como se nota nos dados fornecidos por aquêles mesmos autores a respeito da remuneração de longa série de categorias profissionais (48). O mesmo cabe dizer com referência aos professores primários públicos estaduais da cidade de São Paulo, com apoio nas cifras e considerações até então apresentados. Acêrca dêstes, caberia justamente a caracterização de Wright Mills para a sociedade norte-americana: “Os professores, sobretudo os de escolares elementares e médias, são os proletários econômicos das **profissões nobres**” (49).

Considerações Finais

Pelo exposto, verifica-se que a formação e o desenvolvimento da sociedade de classes coincide com a degradação da ocupação dos professores primários, tanto no plano econômico quanto no social. Isso significa que a integração do magistério primário na sociedade de classes está sofrendo influências que se refletem na consideração dos professores pelos leigos e nas avaliações que êles fazem de si próprios. Seria duvidoso que, nessas condições, o grau de prestígio conferido ao professor fôsse congruente com suas responsabilidades sociais. O fenômeno parece abranger outras **profissões nobres**, que também ficariam com soma de poder insuficiente para a realização de funções sociais básicas.

Assim, o estado atual do magistério primário, em suas conexões com o sistema de estratificação sócio-econômica inclusivo, reflete as transformações por que passa êsse sistema, onde ainda há remanescentes da ordem senhorial e patrimonial.

(47) Robert J. Havighurst e Bernice L. Neugarten, *ob. cit.*, pp. 429-30.

(48) *Idem*, pp. 424-9.

(49) Wright Mills, *White Collar*, p. 129.

lista em substituição pela configuração societária de classes. Ao que tudo indica, a classe média assalariada em geral, que se expande com a evolução do sistema urbano-industrial capitalista — e da qual os professôres primários tendencialmente participam — apresenta-se como setor da sociedade onde tendem a coexistir, por mais tempo, traços da ordem tradicional ao lado dos ditados pelas necessidades de ajustamento dos seus membros à ordem de classes. Aspecto parcial dessa situação de classe, em última análise internamente inconsistente, encontra-se nos moldes e práticas de certas atividades “não-manuais” assalariadas a que seus membros se filiam — de um lado ligados a concepções tradicionalistas do mundo e da organização social, em particular a concepções e motivações ocupacionais paternalistas; e, de outra parte, envolvidos pelas tendências de profissionalização dessas mesmas ocupações. O fenômeno, que resulta em situação ocupacional estruturalmente crítica, parece assumir aspectos mais agudos nas denominadas **profissões nobres**. O caso do magistério primário paulistano reveste-se, nesse contexto, de grande significado empírico e teórico, justamente por estar ocorrendo numa fase de desenvolvimento da sociedade para o tipo urbano-industrial capitalista, na qual ainda pesam grandemente as forças sociais ligadas à ordem estatal em desintegração.

Constata-se, no magistério primário estudado, a coexistência de componentes dos dois tipos de configuração societária e isso em vários planos. De um lado a tendência à proletarização — em seus aspectos econômicos e sociais —, colocando a ocupação, segundo tudo leva a crer, nos estratos mais baixos da classe média assalariada, que se amplia com o contingente formado pelo professorado primário; e essa degradação ocupacional estimula, por sua vez, as tendências de profissionalização do magistério primário, solapadoras dos moldes artesanais e paternalistas associados a essa atividade, conservados de fase social anterior. Por outro lado, porém, os professôres primários, em luta contra essa degradação, apegam-se ao passado — como transparece em noções que preservam, como “missão dos professôres” e outras —, defendendo, em estilo tradiciona-

lista, maior nível de renda e de prestígio, como tipicamente o fazem os membros da classe média assalariada. Num outro plano, a fase por que o magistério primário atravessa redundo, pelas suas inconsistências internas, em conseqüências negativas para o desempenho das funções sociais fundamentais a cargo dos mestres de escolas primárias, dado que as tendências de profissionalização dos seus papéis têm acarretado a exacerbação das orientações instrumentais-individualistas no interior dessa categoria ocupacional, tornando-a paralelamente carente de uma compreensão consciente do que deveria ser a ética de responsabilidade do educador vivendo numa sociedade de classes e desempenhando papéis profissionalizados, mas também integrados com a orientação societária indispensável para que tais papéis garantam a adequada realização de funções sociais básicas para êles reservadas.

Todavia, a profissionalização do magistério primário, imposta pela formação da sociedade de classes e tendo uma das suas manifestações nos movimentos reivindicatórios de salário e prestígio para a ocupação, é grandemente refreada, ao que tudo indica, pelo fato de os desempenhantes dessa atividade serem quase totalmente pessoas do sexo feminino, vivendo numa situação de classe que, para a maioria delas, apresenta traços de classe média assalariada — situação essa para a qual elas contribuem de modo ponderável, embora secundário, sendo, pois, em grau apreciável, garantida pelas ocupações a que se vinculam os membros masculinos das suas famílias, especialmente pais ou esposos. Nessas circunstâncias, a ocupação que as professoras primárias exercem seria menos “vital” para elas do que o seria se o magistério primário fôsse, ao contrário, ocupação quase exclusivamente masculina. Nesse sentido, cabe levantar a hipótese de que, enquanto setor do funcionalismo público estadual paulista, os membros do magistério primário diferem de outros setores predominantemente masculinos dêsse funcionalismo, quanto às pressões que põem na defesa de sua situação de classe média assalariada e, correlatamente, quanto ao estágio “qualitativo” de profissionalização em que se acham. Essa menor profissio-

nalização “qualitativa” do magistério primário explicar-se-ia, então, também pela condição social genérica da mulher, tida pela quase totalidade dos filiados a essa ocupação. Nesse fato residiria mais uma força social dificultando a integração do magistério primário na sociedade de classes, com as já aludidas repercussões negativas no funcionamento e no rendimento das escolas primárias. Mas há evidências de que a profissionalização do magistério primário se vem acentuando, consistentes sobretudo no novo estilo reivindicatório emergente, lançado por associações que congregam professores primários, mas que ainda não contaria com suficiente adesão dessa categoria ocupacional.

A própria evolução da sociedade de classes parece, porém, implicar num acréscimo da importância dos papéis econômicos desempenhados pelas professoras no seio das suas famílias, na direção de estas conservarem sua posição sócio-econômica, uma vez que as ocupações “não-manuais” assalariadas da maioria dos “chefes” dessas famílias, grande parcela dos quais constituída por funcionários públicos, também sofrerão, se já não estiverem sofrendo, o impacto que o desenvolvimento da sociedade de classes traz para o sistema de ocupações profissionais com o aparecimento e fortalecimento de novos critérios de valorização das categorias ocupacionais. A ser assim, a maior importância das retribuições que as professoras auferem de sua ocupação, tendo em vista a preservação da situação de classe das suas famílias, pressionará no sentido da maior profissionalização “qualitativa” do magistério primário e, por extensão, de um numeroso contingente feminino — no que, de outro ângulo, novamente se teriam repercussões do desenvolvimento da sociedade de classe no magistério primário e, reciprocamente, a contribuição das transformações dessa ocupação para a consolidação desse mesmo tipo de sociedade global.

VI

MAGISTÉRIO PRIMÁRIO EM SÃO PAULO

(Sumário e Conclusões)

Na etapa atual das mudanças por que passa a sociedade brasileira, no sentido de estar gradativamente realizando o sistema social global do tipo urbano-industrial capitalista, a metrópole paulista apresenta-se como área onde os processos de urbanização e de industrialização atingiram, até o presente, o seu desenvolvimento máximo entre nós. Conforme a tradição sociológica clássica, pode-se indicar o estágio de vida social de São Paulo através de um dos traços típicos fundamentais dos sistemas urbano-industriais capitalistas, dizendo que nessa cidade se acha em consolidação a organização societária de classes. Todavia, como o demonstram vários estudos pertinentes a aspectos sociais, econômicos, culturais, etc. da metrópole paulista, nela ainda se encontram remanescentes da ordem senhorial e patrimonialista em fase bastante adiantada de desagregação, paralelamente ao fortalecimento dos componentes típicos das sociedades de classes. Assim, é a sociedade brasileira em sua situação mais avançada de transição que se aprende pelos aspectos da realidade social paulistana. Nesse contexto, o estudo de uma ocupação exercida nesse ambiente sócio-cultural e econômico em transição evidencia, de um lado, como os componentes de fases sociais diferentes se refletem nesse setor da vida social, configurando-o também como setor em mudança; de outro lado, põe em relêvo como as transformações em processo nesse setor repercutem, reciprocamente, nas transformações ocorrendo em outros setores ou aspectos compreendidos no sistema social inclusivo. É justamente o que os resultados aqui alcançados acêrca do magistério primário

público estadual da cidade de São Paulo demonstram ou simplesmente indicam ou sugerem. De fato, o atual estado dessa ocupação se mostra como produto de balanço e jogo de forças sociais conservadoras e inovadoras gerais ao sistema social global, fenômeno êste verificado nos múltiplos aspectos abrangidos pelas perspectivas fixadas na presente abordagem sociológica daquela ocupação.

Tomando-se o magistério primário como componente do subsistema social constituído pelo conjunto dos papéis profissionais, verifica-se que a quase total ocupação feminina dos cargos docentes das escolas primárias resulta de acomodação entre critérios universalistas de realização e de avaliação de rendimento das atividades sociais e de estruturação burocrática das situações de trabalho profissional de uma parte — congruentes com a estratificação em classes, com o avanço do processo de individualização e com os padrões que validam grande intensidade do processo competitivo — e, de outra parte, as forças sociais conservadoras que, embora cedam na direção de possibilitar a penetração socialmente aceita das mulheres na população economicamente ativa, agem no sentido de dirigir seletivamente essa vinculação feminina ao sistema de ocupações profissionais, de tal modo que, de certa forma, a diferenciação social mais ou menos rígida entre as categorias de sexo — ainda que não se faça pela valorização exclusiva da filiação da mulher ao padrão de atividades domésticas, não remuneradas — mantém-se pela feminização de algumas áreas do sistema profissional, dentre elas se colocando, com grande realce, o magistério primário.

No caso, a predominância feminina nessa ocupação está sendo considerada como produto de forças integrativas inerentes ao sistema social global que articulam o subsistema de ocupações profissionais com a estrutura familiar com relações assimétricas entre os sexos, por seu turno coerente com os padrões aceitos para as relações entre as categorias de sexo em geral. A estrutura familiar, tendendo para o tipo conjugal, propicia a participação das mulheres adultas em papéis extra-familiares de natureza profissional; mas essa participação, inversamente,

tende a afetar o funcionamento do grupo familiar, solapando-lhe o molde patriarcal ou semi-patriarcal dêsse funcionamento, ao alterar a condição social da mulher — sobretudo ao torná-la uma das fontes supridoras das necessidades econômicas das suas famílias. Essas funções de ordem econômica desempenhadas pelo magistério no seio das famílias das professoras assumem, porém, importância secundária em face das funções do mesmo tipo desempenhadas pelas ocupações dos membros masculinos adultos dessas mesmas famílias. Essa condição econômica complementar vivida pelas professoras, explicável pela situação de classe das suas famílias, faz com que a filiação feminina ao magistério primário não modifique fundamentalmente a condição da mulher no âmbito restrito do grupo familiar e o modelo de relações assimétricas entre as categorias de sexo. De outro ângulo, na própria situação de trabalho consistente no sistema escolar primário público estadual encontra-se um conjunto de forças sociais favorecedoras da participação simultânea de um numeroso contingente feminino nos papéis domésticos e profissionais. Dentre elas, contam-se o curto período de trabalho letivo diário, a grande extensão e distribuição geográfica dos cargos docentes contidos naquele sistema escolar, as normas reguladoras da carreira das professoras de um cargo docente a outro e, principalmente, a estrutura burocrática dêsse setor estatal do mercado de trabalho, que, comparada à dos setores privados, mostra-se como situação de trabalho pouco competitiva, e, por isso, semi-marginal diante da intensificação do processo competitivo, típica do funcionamento do sistema de ocupações profissionais das sociedades urbano-industriais capitalistas, para a qual as mulheres estariam, devido à sua condição social tradicional, menos ajustadas do que os homens.

O apontado balanço entre tendências conservantistas, ligadas à condição tradicional da mulher, e tendências de mudança, manifestas na profissionalização feminina — encarada, por enquanto, apenas como participação do contingente feminino no mercado de trabalho — não tem no magistério primário sua única evidência. O exame de outras ocupações com grande

porcentagem de mulheres entre seus membros evidencia que trata de ocupações que, como o magistério primário, oferecem maiores possibilidades à acomodação, quando não à integração, entre papéis femininos domésticos e profissionais. Tendencialmente, tais ocupações situam-se no chamado setor terciário de atividades, que inclui o magistério primário. Numa linha de análise prospectiva, pode-se admitir que o desenvolvimento urbano-industrial da sociedade brasileira, tendo na expansão do setor terciário uma das suas características, estimulará a profissionalização quantitativa da mulher, como parece ser traço típico dos sistemas urbano-industriais, a julgar pelas maiores taxas femininas na população economicamente ativa de sistemas urbano-industriais em fase mais evoluída do que a presentemente alcançada pela sociedade brasileira. Mais ainda: nesses outros sistemas globais, a participação feminina tende também a concentrar-se no setor das atividades terciárias (1). Para essa tendência de crescimento quantitativo das taxas femininas no mercado de trabalho da sociedade brasileira, a tradicional e bem sucedida feminização do magistério primário consistiria num estímulo à maior profissionalização feminina em geral e, ao mesmo tempo, numa força seletiva encaminhando essa profissionalização para as áreas do sistema de ocupações profissionais onde a participação feminina contivesse menor potência disruptiva da integração interna de outros subsistemas, especialmente o familiar, e da integração desses mesmos subsistemas entre si, particularmente o familiar com o de ocupações profissionais e o de estratificação sócio-econômica.

Considerado enquanto modalidade tradicional de profissionalização feminina na sociedade brasileira, o magistério primário, como objeto de estudo sociológico, permite a identificação das diversas dimensões que a profissionalização da mulher

(1) Dentre as obras citadas no cap. I, veja-se esp. "La Femme au Travail", *Esprit*, maio de 1961. O artigo de André Pierre, "La Promotion des Femmes Soviétiques", incluído nesse número, traz informações sobre a tendência que também se vem verificando de concentração da força de trabalho feminina no setor terciário do sistema de produção de bens e de serviços da U.R.S.S.

encerra, a partir de uma conceituação típico-ideal dessa área da vida social. Primeiramente, o aspecto estrutural, bastante flagrante, dado pelo desempenho feminino de papéis integrantes do sistema de ocupações profissionais e o desempenho concomitante, pelas professoras, dos papéis familiares ideal e tradicionalmente definidos na consciência coletiva como os apropriados às mulheres socialmente adultas. Em segundo lugar, um dos aspectos ditos ideológicos, consistente na validação, no plano dessa mesma consciência coletiva, da filiação feminina ao magistério primário, ao ser este definido, por estereótipos do sexo, como ocupação adequada ao sexo feminino, do ponto de vista econômico e do “psicológico”. Por outro lado, tem-se o nível psico-social do fenômeno da profissionalização da mulher apreendido pelas motivações positivas de grande parcela das professoras ao seu exercício contínuo do magistério primário e à sua participação efetiva ou potencial nos papéis de dona de casa, de esposa e de mãe. Finalmente, as concepções instrumentalizadas, defendidas pelas mestras de escolas primárias acerca da ocupação que possuem, indicam a instrumentalização por que o magistério primário vem passando, em correspondência às funções econômicas que realiza, quando visto do ângulo das necessidades ligadas à situação de classe das famílias das professoras. É essa profissionalização do magistério primário, entendida como ênfase posta pelos seus membros nos aspectos instrumentais-individualistas da ocupação que, ditada pela necessidade de ajustamento das professoras às condições de vida social num sistema urbano-industrial, age como força desintegradora dos moldes artesanais e paternalistas elaborados no passado e ainda preservados pelas escolas normais e por leigos como modelos de conduta ocupacional no magistério primário. Ao que parece, a profissionalização dessa ocupação, presa à importância crescente da contribuição das professoras para a composição da renda familiar indispensável para preservar a situação de classe das suas famílias, aparece, dentre as mencionadas dimensões da profissionalização feminina processada pelo magistério primário, como a dimensão menos congruente com a condição social tradicional e idealmente definida para as

mulheres adultas. Dêse modo, na profissionalização do magistério primário, encontra-se a dimensão mais significativa do avanço “qualitativo” da profissionalização feminina realizada através desse setor da estrutura do mercado de trabalho. Entretanto, tanto do prisma quantitativo quando do “qualitativo”, a profissionalização feminina permanece aquém da masculina. No magistério primário, a dimensão quantitativa do fenômeno chega quase ao extremo pela tomada quase completa dos cargos docentes pelas mulheres; contudo, o estágio “qualitativo” da profissionalização deixa a desejar, ao não ir ao encontro dos requisitos profissionais no mundo urbano e industrial.

Em face da profissionalização da mulher, três posições ideológicas se configuram: uma conservadora, que tem nos intelectuais católicos esteios bastante fortes; outra, que se chamaria de “progressista”. e que pode ser exemplificada pela posição de Alva Myrdal e Viola Klein (2); e ainda outra, mais radical, com manifestações, por exemplo, em textos de Simone de Beauvoir e de autores marxistas em geral (3). No caso do magistério primário público estadual paulistano, com 89% de professores católicos, inclusive a posição conservadora lhe é altamente favorável, visto como cai na categoria das atividades profissionais por aquela considerada como compatíveis com os papéis de mãe e de dona de casa e a posição subordinada da mulher perante o espôso (4). No entanto, os requisitos de exercício profissional, no meio urbano-industrial, fazem pressão no sentido “progressista” e radical. Assim, não obstante a situação cultural favoreça ajustamentos de caráter conservantista, as exigências da profissão, na ordem social em formação, fazem pressão na outra direção — o que demonstra que há uma contradição fundamental, provocada pelas influências psicossociais ou sócio-culturais do meio ambiente. Encarando-se os

(2) Alva Myrdal e Viola Klein, *ob. cit.*

(3) Simone de Beauvoir, *ob. cit.*; e Jean Freville, *ob. cit.*

(4) Dentre outros, cf. Emmanuel Suhard, *La Família en el Mundo Moderno*, trad., Ed. del Atlántico, Buenos Aires, 1957; e Alceu Amoroso Lima, *A Família no Mundo Moderno*, Liv. Agir, Ed., Rio de Janeiro, 1960.

ajustamentos intelectuais das professoras primárias dêsse ângulo, tem-se uma idéia das dificuldades que restringem seu campo de opções. O que poderia parecer, à primeira vista, apenas produto de deficiências na formação pedagógica e nas motivações ou identificações de cunho societário polarizadas em torno dos papéis docentes prende-se também à própria situação humana e de trabalho do professorado primário na “grande cidade” brasileira do presente.

A profissionalização feminina pelo magistério primário, como que amortecida pelos papéis domésticos em particular e pelo status de mulher em geral dos membros dessa categoria ocupacional, tem seu correspondente nas funções realizadas pelas escolas normais paulistas, onde as de caráter técnico-profissional se acham pouco acentuadas devido ao fortalecimento das funções extra-profissionais — para-domésticas e propedêuticas — exercidas por essas mesmas instituições que permanecem, pois, apenas parcialmente articuladas ao mercado de trabalho dado pelo magistério primário, tanto do ponto de vista quantitativo quanto do relativo à qualidade de formação profissional especializada exigida pelas funções que o sistema urbano-industrial reclama que sejam realizadas através dos papéis docentes primários. Também num outro plano as escolas normais, que com as primárias foram o **complexo do ensino primário** no interior do sistema escolar mais amplo e diferenciado, se apresentam atrasadas em face das exigências de profissionalização do magistério primário, constatáveis pelas aspirações ocupacionais instrumentalizadas, profissionalizadas, mantidas pelos professores. Trata-se da defesa — num típico fenômeno de defasagem no interior do **complexo do ensino primário** — no nível da cultura especializada das escolas normais, de concepções artesanais e paternalistas para o exercício daquela ocupação.

O fenômeno da profissionalização feminina pelo magistério primário ocorre num setor do sistema de estratificação sócio-econômica da sociedade global. Tendencialmente, os professores primários se originam de famílias que, ao que tudo indica, se situam na classe média assalariada, e nessa classe

tendem êles a permanecer, seja pela ocupação dos pais, seja pela dos esposos das professôras, seja ainda pela posição do magistério primário na hierarquia pròpriamente econômica e na de prestígio social. E essa situação de classe, associada a essa ocupação e às famílias dos professores primários, reflete-se na composição sócio-econômica da clientela das escolas normais que, além de predominantemente feminina, tende a provir de camadas sociais que não são as mais baixas. Por outro lado, a situação de classe das famílias das professôras fica como que resguardada pelas representações ideológicas concernentes ao magistério primário que, além de ser ocupação letrada demandando escolarização mais ou menos prolongada e não acessível a pessoas das mais baixas posições sócio-econômicas, é definida como ocupação adequada às mulheres. Dir-se-ia que tais estereótipos de sexo têm a função de encobrir as necessidades econômicas das famílias das professôras que as pressionam à participação na população economicamente ativa, a fim de que a posição sócio-econômica dêsses grupos restritos fique preservada, quando não melhorada, no sentido de ir acompanhando as suas aspirações crescentes de padrão de vida, como é típico nas sociedades de classes.

As necessidades de preservação de posições sócio-econômicas anteriores derivam das ameaças sempre atuantes na classe média assalariada, pela diminuição das diferenças que seus membros guardavam com referência aos operários, por seu turno devida à melhoria sócio-econômica das condições de vida do proletariado. As famílias das professôras devem estar sentindo tais necessidades, nascidas com o adiantado estágio de industrialização de São Paulo, no que se tem mais uma manifestação da consolidação da ordem de classes nessa região. Dessa forma, as funções econômicas desempenhadas pelo magistério primário, no seio das famílias das professôras, tendem a revestir-se de maior importância, o que repercutiria na própria ocupação destas, ao levá-las a pôr mais ênfase nos aspectos instrumentais-individualistas das atividades extra-familiares de que participam, assim contribuindo para que os modelos artesanais e paternalistas reservados ao magistério primário ve-

nham a ser eliminados, no processo de integração dessa ocupação à sociedade de classes. Convergindo para êsses mesmos resultados — profissionalização “qualitativa” da mulher, profissionalização do magistério primário e formação e ampliação da classe média assalariada — estão as tendências de proletarização do magistério primário, constatadas pelo nível de remuneração salarial dos seus membros e pelos movimentos reivindicatórios de salário e prestígio por êstes desencadeados. Ao que tudo leva a crer, o magistério primário público estadual paulistano chegou, definitivamente, no momento, a constituir típica ocupação da classe média assalariada, tal como com êle sucede na sociedade norte-americana (5). Nessas circunstâncias, é de se esperar que, com o aparecimento de outras modalidades de profissionalização quantitativa da mulher — mais compensadoras do ponto de vista individual e avaliadas por critérios instrumentais consentâneos com a sociedade de classes — a extração sócio-econômica dos membros do magistério primário se democratize, com a paralela procura maior das escolas normais por contingentes femininos advindos de famílias com posições sócio-econômicas mais baixas.

Também por essa sua degradação econômica e social, o magistério primário promoverá, indiretamente, a diversificação da profissionalização feminina, ao estimular, por sua desvalorização, a procura de outras áreas do sistema de ocupações profissionais. E, então, se patenteará, plausivelmente, o problema ventilado por educadores e cientistas sociais norte-americanos: a competição entre setores do mercado de trabalho pela força de trabalho mais capaz e rendosa, processo êsse em que o magistério primário sai sem grande êxito (6). Aliás, já no presente estágio do desenvolvimento urbano-industrial paulista, as recompensas maiores — avaliadas por critérios vigentes nas sociedades urbano-industriais capitalistas para valorização,

(5) Além das obras concernentes a êsse tema, referidas no cap. V, vejam-se ainda Lindley J. Stiles (ed.), **The Teacher's Role in American Society**, Harper & Brothers Pub., New York, 1957, esp. Partes I e IV; e Myron Lieberman, **Education as a Profession**, Prentice-Hall, Inc., 1960, esp. caps. 8-14.

(6) Dentre outros, veja-se Myron Lieberman, *ob. cit.*

do ângulo individual, das ocupações profissionais — concedidas por outros setores do mercado de trabalho, em face da degradação sócio-econômica do magistério primário, respondem grandemente pela feminização dessa ocupação, que não seria, então, consequência de sucesso das mulheres na competição com os homens pelo preenchimento dos cargos docentes das escolas primárias. De uma perspectiva mais ampla de análise, êsse fenômeno de desvalorização de certas ocupações e a correspondente feminização por que atravessam continuaria a contribuir para que as relações entre as categorias de sexo não se tornassem altamente competitivas e para que a profissionalização feminina não colidisse acentuadamente com o sistema semi-patriarcal que os grupos familiares tendem a manter em seu funcionamento (7).

A formação da sociedade de classes coincide, portanto, com a degradação do magistério primário, tanto no plano econômico quanto no do prestígio conferido a essa ocupação. A êsse processo reagem os professores, num esforço de preservação da posição herdada pela sua ocupação da ordem senhorial e patrimonialista em desagregação. Essa reação, considerados os professores em sua situação de classe, assume aspectos de luta contra a proletarização e, complementarmente, de comportamentos típicos da classe média assalariada. Encarada em suas manifestações restritas ao âmbito ocupacional, essa reação se apresenta como ênfase dos aspectos instrumentais-individualistas associados à ocupação. Em outras palavras, a profissionalização do magistério primário, pensada como imposição do desenvolvimento da sociedade de classes e como valorização da dimensão individualista dessa ocupação pelos seus desempenhantes, está intimamente conexa com a reestruturação sofrida pelo sistema de ocupações profissionais, com o fortalecimento de novos critérios de valorização das ocupações e com

(7) Além dos textos de Parsons mencionados em notas precedentes, consultem-se os resultados da pesquisa de Morris Rosenberg, *ob. cit.*, que mostram como a escolha diferencial das ocupações por indivíduos masculinos e femininos traduziria a necessidade de reduzir a competição entre as categorias de sexo pelos papéis profissionais.

a decadência sócio-econômica do magistério primário. Os dados disponíveis permitem afirmar que a atual fase do magistério primário, em seu processo de integração à sociedade de classes, se configura como situação social estruturalmente de crise, marcada pela exacerbação da orientação individualista dos professores primários para com aquela ocupação, em prejuízo da orientação societária que os papéis docentes exigem de quem os desempenham, sob risco de as funções sociais básicas, a êles reservadas, serem precariamente efetuadas, dada a insuficiente identificação do professorado com as responsabilidades inerentes aos seus papéis sociais.

Manifestação entrosada a essas outras, relativa à integração do magistério primário na sociedade de classes e respondendo cumulativamente com elas pelos traços sociopáticos verificados naquela ocupação, consiste no enfraquecimento das concepções paternalistas a respeito dos papéis docentes, do funcionamento interno das escolas primárias e das relações destas com as comunidades onde se localizam — decadência essa apreendida tanto pelas tendências de burocratização dos papéis docentes como pelas novas concepções defendidas por professores primários e famílias de alunos, e ainda pelas relações efetivamente constatáveis no interior da escola e no sistema de relações escola-área escolar (8). Contudo, essa desintegração da ideologia paternalista correspondente às escolas primárias e ao magistério nelas exercido não se fez paralelamente à formação e fortalecimento de uma nova ética de responsabilidade para os professores primários, em substituição à ética paternalista inconsistente com a sociedade de classes e com as exigências de ajustamento profissional que esta impõe aos mestres de escolas primárias. Como forças sociais contrabalançadoras dessa motivação inadequada dos professores às responsabilidades inerentes aos seus papéis e que garantem a orientação societária que a êstes cumpre manter, restariam, de uma parte, o controle oriundo da comunidade local servida pela escola primária, sob a forma de movimentos de opinião pública; de ou-

(8) Cf. Luiz Pereira, *ob. cit.*

tra, o contrôlê institucionalizado, de natureza burocrática, delegado aos cargos administrativos nos mais variados escalões hierárquicos no interior do sistema escolar primário público estadual de São Paulo. Apesar de existirem evidências de que os controles comunitários locais começam a se desenvolver — numa evidência de que tais comunidades estão a se integrar na ordem de classes inclusiva —, o nível cultural médio dessas comunidades, conjugado com os remanescentes paternalistas nas relações escola primária-área escolar, não possibilita grande eficácia aos movimentos de opinião pública que forcem professores e administradores ao apêgo de suas obrigações burocraticamente formuladas no plano estatutário. Demais, faltam a êsses movimentos de opinião pública canais estruturados que permitam atuação direta sôbre a escola primária (9).

Quanto aos controles administrativos burocráticos, que possam ser exercidos no interior do sistema escolar — tanto no sentido de estimular positivamente quanto no de reprimir transgressões às obrigações inerentes aos papéis docentes — várias condições do funcionamento do sistema escolar primário público estadual dificultam a sua atuação efetiva. Em primeiro lugar, os administradores não contariam com formação especializada indispensável para porem em prática o contrôlê estimulante positivo à identificação dos professores com a orientação societária das escolas primárias e do sistema escolar primário como um todo. De outro lado, o problema social consistente na precária identificação dos mestres com seus papéis envolve também muitos dos administradores escolares. Mais ainda: o sistema de incentivos que êstes podem mobilizar, inerentes à organização burocrática do sistema escolar primário público estadual, não se atualizou, tanto para atender às tendências de profissionalização do magistério como para enfrentar os aspectos sóciopáticos que essa profissionalização contém no presente. Trata-se de inadequação de estimulações e de sanções reprovativas, de critérios de recrutamento, de mobilidade, de promoção etc. — enfim, inadequa-

(9) Cf. nota anterior.

ção de tãda uma estrutura burocrática cujo maior rendimento social implica em sua reestruturação, a fim de que, tendo por objetivo êsse maior rendimento, enfrente novas situações criadas pela formação recebida pelo professorado primário, pelas tendências de profissionalização do magistério primário e pelas imposições do sistema urbano-industrial no sentido de as funções das escolas primárias se fortalecerem, se ampliam e se diversificarem (10).

Embora não convenha esquecer as funções que as “associações de classe” do professorado primário podem desempenhar para a superação do presente estágio crítico da ocupação e para a melhoria das condições de trabalho dos professôres, com benéficas conseqüências para a melhoria das condições de funcionamento das escolas primárias e para a elevação do rendimento destas, não parece haver dúvida de que, em se tratando do professorado primário público estadual, o pêso maior das mudanças provocadas a serem desencadeadas recai nos especialistas em educação e nos administradores filiados ao sistema escolar estatal, mesmo que, por adoção de práticas administrativas “democráticas”, apelem êles à cooperação dos próprios professôres para a reestruturação conjunta e simultânea do **complexo do ensino primário**, de molde a controlarem racionalmente a formação profissional, a carreira e o exercício efetivo do magistério primário. Dada a situação de trabalho dos professôres primários públicos estaduais paulistas, ao menos “formalmente” consistente numa grande burocracia pública, não cabe como alternativa a ser positivamente explorada, para a obtenção de maior rendimento social do magistério primário, as tentativas norte-americanas em favor da “professionalization” da ocupação — já anacrônica, nessa

(10) Além das obras sôbre o assunto, citadas em rodapés de capítulos anteriores, a maioria delas de educadores, veja-se Lindley J. Stiles (ed.), *ob. cit.*, esp. Partes II e III para uma tentativa de formulação sistemática, embora teoricamente débil, das funções efetivas e potenciais das escolas primárias, em correspondência com os papéis docentes, nos sistemas urbano-industriais.

sociedade, pelo seu caráter gremialista (11) — e incoerente com o fato de o professorado primário em foco ser parcela de um funcionalismo público.

Como se nota, é duplo o significado da contribuição deste estudo sociológico sobre o magistério primário público estadual, para o educador e o reformador educacional. Inicialmente, por comprovar muito dos resultados das análises da situação, constantes de extensa literatura pedagógica, muito dela aproveitada para enriquecimento da base empírica desta interpretação sociológica da mesma situação. Em segundo lugar, pondo em evidência certos aspectos da situação que não foram explorados por aquelas mesmas análises não sociológicas. Assim procedendo, chegou-se à caracterização do magistério primário numa área em intenso processo de urbanização e industrialização na sociedade brasileira; evidenciou-se como a situação de mudança se reflete, objetivamente, na polarização dos centros de interesses ocupacionais dos professores; e como as forças sociais espontâneas em operação afetam negativamente o rendimento social do magistério e das escolas primárias, se não forem positiva e racionalmente controladas. Acredita-se que êsse diagnóstico sociológico da situação complete outros existentes, aumentando as possibilidades de mudança provocada que a situação está a reclamar, justamente num período em que as pressões do sistema urbano-industrial em expansão se fazem na direção de uma democratização da escola primária, não só em sua dimensão quantitativa — pela elevação do número de matrículas, pelo pro-

(11) Análise bastante extensa e minuciosa dos movimentos de “professionalization” do magistério elementar e médio, na sociedade norte-americana, encontra-se em Myron Lieberman, *ob. cit.* Identificado com êsses movimentos, o autor não o encara criticamente, ao que seria levado se considerasse com maior profundidade as conexões do estado atual daquela ocupação com as características do sistema social global onde se insere. O anacronismo do caráter gremialista, essencial a êsses movimentos de “professionalization”, vem do fato de êstes irem de encontro às tentativas gerais da sociedade norte-americana que alteram a situação de trabalho dos profissionais “liberais”, transformando-os gradativamente em assalariados filiados a grandes organizações burocráticas, cf. análise de Wright Mills, **White Collar**.

longamento dos períodos letivos diários e do tempo global de escolarização —, mas também em sua dimensão qualitativa, afetada pelo equipamento material dessa instituição e pelo desempenho dos papéis distribuídos pelo pessoal remunerado do sistema escolar primário público estadual, a cargo de quem se acham aproximadamente 73% dos alunos de escolas primárias da Capital e 86% dos do Estado inteiro (12).

Recorrendo a uma expressão corrente em estudos sobre administração de empresas, a situação atual do magistério primário configura-se como caso amplo e agudo de **problemas humanos** no interior do sistema escolar primário público estadual, tanto pelas insatisfações “pessoais” dos membros de toda uma categoria ocupacional trabalhando nesse sistema, como pelas conseqüências negativas desse estado de coisas sobre o rendimento dos serviços realizados por esse sistema social restrito voltado para o atendimento de necessidades e interesses da coletividade em geral. Como sói acontecer com configurações sociopáticas daquela ordem, o diagnóstico sociológico aponta condições sociais externas a sistemas restritos, (consistentes em situações de trabalho profissional), que respondem grandemente pelos **problemas humanos** verificados em tais sistemas, desde que estes não se integrem às mudanças do sistema mais inclusivo de que participam. No que concerne ao magistério primário estudado na cidade de São Paulo, a formação e o desenvolvimento da sociedade de classes estão na base dos **problemas** dessa categoria ocupacional e do sistema escolar onde ela se insere, cuja superação requer um esforço de racionalização do sistema escolar primário público estadual, que leve em contas aspectos internos desse sistema em suas conexões com outros sistemas sociais parciais e com o sistema social global — aspec-

(12) Sobre a interferência deliberada na realidade social, especialmente no seu setor educacional, veja-se Florestan Fernandes, “A Ciência Aplicada e a Educação como Fatores de Mudança Cultural Provocada”, cap. 4 dos **Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada**, onde se discute e se fundamenta a contribuição do sociólogo para o educador e o reformador educacional.

tos que geralmente escapam ao horizonte intelectual dos administradores comuns —, esforço êsse que o caráter estatal daquele sistema escolar facilita quanto mais intensamente reclama, dada a orientação societária inerente a êsse ramo da produção de serviços.

APÊNDICE

Na forma em que foram distribuídos aos informantes, os questionários se iniciavam por uma fôlha de rosto onde vinham comunicados, em linhas bem gerais, os objetivos e parte do plano de execução da pesquisa. Julga-se, porém, dispensável a reprodução dessa peça introdutória.

Tanto os questionários como o formulário contêm algumas falhas “formais” que, na medida do possível, chegaram a ser superadas por instruções especiais dadas aos pesquisadores-coletores — seguidas, com respeito aos questionários, na fase do recolhimento e “correção” destes; e, com referência ao formulário, durante o desenrolar da entrevista toda. Os quesitos abaixo são os que foram efetivamente explorados nesta monografia.

Questionário para Professôres Primários

1. A lista abaixo apresenta 10 condições que podem ser oferecidas por diferentes profissões. Indique 4 condições profissionais que V. considera básicas para V., dada as atuais condições de vida.
 - uso das suas aptidões e capacidades pessoais
 - boa remuneração
 - ambiente para V. ser criador e original
 - garantia de prestígio, respeito, consideração (posição social)
 - ambiente para V. lidar com pessoas, mais do que com coisas
 - Possibilidade de futuro estável e seguro
 - ambiente em que V. exerça liderança
 - oportunidade para V. ser útil para os outros
 - ambiente que não seja rotineiro (oportunidade de novas experiências)
 - ambiente em que V. fique relativamente livre da direção ou supervisão de outras pessoas

2. Na lista abaixo, indique as 4 condições profissionais que mais estão sendo satisfeitas pelo magistério primário. Ele é uma profissão que em alto grau está
 - favorecendo o uso das suas aptidões e capacidades pessoais.
 - dando uma boa remuneração
 - permitindo que seja criador e original
 - dando prestígio, respeito, consideração (posição social)
 - permitindo lidar com gente ou pessoas, mais do que com coisas
 - oferecendo um futuro estável e seguro
 - permitindo que se exerça liderança
 - permitindo que se seja útil para os outros
 - dando oportunidade de ter-se novas experiências e não cair em rotina
 - permitindo que se fique relativamente livre da direção ou supervisão de outras pessoas
3. Seu sexo é:
 - masculino
 - feminino
4. Quanto ao estado civil V. é:
 - solteiro
 - casado. Qual a data do casamento?
 - viúvo.
 - desquitado
5. Sua religião é:
 - católica
 - protestante
 - espírita
 - outra. Qual?
6. Qual é a data do seu nascimento?
7. Em que ano V. terminou o curso normal?
8. V. se diplomou em escola normal
 - estadual
 - municipal
 - particular leiga
 - particular religiosa
9. a. Além da escola primária onde nosso pesquisador foi procurá-lo(a), V. leciona no momento em outras escolas?
 - sim
 - não
- b. No caso de resposta afirmativa, essas escolas são:
 - curso de admissão ao ginásio
 - primária particular
 - primária municipal

- secundária
 - normal
 - outra. Qual?
10. V. tem no momento alunos particulares?
- sim
 - não
11. V. tem outra atividade remunerada que não seja dar aula?
- não
 - sim. Qual?
12. Na escola primária, onde nosso pesquisador foi procurá-lo(a), V. é professor
- efetivo
 - não-efetivo
13. Quantas horas de aula V. dá por dia nessa escola?
14. a. Sua vida seria perturbada se fôsse aumentado o número de horas que V. dá por dia nessa escola?
- sim
 - não
- b. No caso de resposta afirmativa, diga porque sua vida seria perturbada. Seja tão explícito(a) e minucioso(a) quanto possível.
15. Os seus alunos estão precisando ter mais horas de aula por dia?
- não
 - sim. Quanto tempo mais?
16. Nessa mesma escola, qual é o seu rendimento mensal? (No caso do professor substituto: Qual seria o rendimento se lecionasse todos os dias do mês?)
17. a. V. acha que se remunera convenientemente o(a) professor()a primário(a)?
- sim
 - não
- b. No caso de resposta negativa: Qual deveria ser a remuneração mensal que V. acharia adequada para V., enquanto mestre de escola primária?
- c. Na sua opinião, por que não se remunera convenientemente o professor primário?
18. a. V. acha que em geral se dá a(o) professor(a) primário(a) o prestígio merecido?
- sim
 - não
- b. No caso de resposta negativa: Dá-se em geral mais prestígio ou menos prestígio do que o(a) professor(a) primário(a) merece?

- dá-se mais
 - dá-se menos
- c. Ainda no caso de resposta negativa: Por que V. acha que se dá a(o) professor(a) primário(a) menos prestígio do que merece? Seja tão explícito(a) e minucioso(a) quanto possível.
19. Na sua opinião, o prestígio que o(a) professor(a) primário(a) merece é ou deveria ser igual ao prestígio que se dá a quais ocupações? Para responder indique 3 ocupações dentre as constantes da seguinte lista:
- balconista
 - sitiante
 - padre (sacerdote)
 - guarda-civil
 - carpinteiro
 - gerente de fábrica
 - pedreiro
 - jornalista
 - mecânico
 - médico
 - gerente comercial de firma
 - empreiteiro
 - advogado
 - cozinheiro (restaurante de 1a. classe)
 - escriturário
 - lixeiro
 - fazendeiro
 - funcionário público de padrão médio
 - motorista
 - contador
 - viajante comercial
 - tratorista (agricultura)
 - dono de pequeno estabelecimento comercial
 - condutor de trens
 - trabalhador agrícola
 - despachante
 - diretor superintendente de companhia
 - garção
 - estivador
20. Há quanto tempo V. exerce o magistério primário? (meses e anos)
21. a. Se V. tivesse inteira liberdade, não tivesse nenhuma barreira ou obstáculo ou dificuldade, e pudesse praticamente reiniciar a vida, qual a profissão que V. escolheria?

- b. Por que escolheria essa profissão? Seja tão explícito(a) e minucioso(a) quanto possível.
22. Dadas as suas condições atuais de vida, V. pretende:
- lecionar em curso secundário ou normal
 - ser diretor(a) de escola primária
 - continuar como professor(a) primário(a)
 - outras pretensões profissionais. Quais?
23. a. V. gostaria de freqüentar algum curso?
- não
 - sim. Qual?
- b. No caso de resposta afirmativa: Por que V. gostaria de fazer êste curso? Seja tão explícito(a) e minucioso(a) quanto possível.
24. a. Na época em que V. começou a lecionar em escola primária, qual era a principal ocupação do seu pai? (Se na época êle já estava aposentado ou não era vivo, qual foi a última profissão ou ocupação dêle?) Indique a profissão ou ocupação da forma a mais precisa possível.
- Profissão ou ocupação
 - Ramo de atividade:
- b. Nessa profissão ou ocupação êle
- era empregado
 - não era empregado. Quantos empregados êle tinha?
- c. Quando V. começou a lecionar em escola primária, seu pai era vivo?
- não
 - sim. Ainda trabalhava? (sim-não)
25. a. Atualmente qual é a principal ocupação ou profissão do seu pai? (Se êle já está aposentado ou não é vivo, qual foi a última profissão ou ocupação dêle) Indique a profissão ou ocupação da forma a mais precisa possível:
- Profissão ou ocupação
 - Ramo de atividade
- b. Nessa profissão ou ocupação êle é (ou era):
- empregado
 - não empregado. Quantos empregados êle tem (tinha)?
26. a. Se V. fôr ou tiver sido casado(a), qual é (ou era) a principal ocupação ou profissão do(a) seu(ua) espôso(a)? — Se êle (ela) já estiver aposentado(a) ou não fôr vivo(a), qual foi a última profissão dêle(a)? Indique a profissão ou ocupação da forma a mais precisa possível:
- Profissão ou ocupação
 - Ramo de atividade
- b. Nessa profissão ou ocupação êle(a) é (ou era):

- empregado
- não empregado. Quantos empregados êle(a) tem (tinha)?
- 27. a. Na sua opinião, o magistério primário é uma profissão
 - mais adequada ao homem
 - mais adequada à mulher
- b. Por quê? (Responda da forma a mais explícita e minuciosa possível).
- 28. a. Do ponto de vista econômico, o magistério primário é uma profissão
 - mais adequada ao homem
 - mais adequada à mulher
- b. Por quê? (Responda da forma a mais explícita e minuciosa possível).
- 29. a. Na sua opinião, o magistério primário em escola primária pública é uma profissão que garante, a quem o desempenha, um futuro estável e seguro?
- b. Por quê? (Responda da forma a mais explícita e minuciosa possível).
- 30. A sra. sua mãe teve ou tem alguma ocupação remunerada?
 - não
 - sim. Qual?
- 31. Na sua opinião, pelo seu modo e padrão de vida V. pertence à “classe social” alta ou média ou baixa?
 - alta
 - média
 - baixa
- 32. Se V. pertence a essa “classe social”, a maioria dos seus alunos pertence a qual delas?
 - alta
 - média
 - baixa

Questionário para Professôres de Escolas Normais

1. Na escolha e no desempenho de qualquer profissão, tôdas as pessoas buscam satisfazer determinados desejos ou aspirações que elas têm. A lista abaixo apresenta 10 desejos ou condições que podem ser satisfeitos por diferentes profissões.
 - a. De acôrdo com a sua opinião, indique os 4 desejos mais importantes para o professor ou professôra primária IDEAL.
 - desejo de usar as suas aptidões e capacidades pessoais
 - desejo de ter uma boa remuneração monetária
 - desejo de ser criador e original
 - desejo de ter posição social ou prestígio

- desejo de lidar com pessoas mais do que com coisas
 - desejo de ter um futuro estável e seguro
 - desejo de exercer liderança
 - desejo de ser útil para os outros
 - desejo de não cair na rotina, de ter novas experiências
 - desejo de ficar relativamente livre da supervisão ou direção de outras pessoas
- b. De acôrdo com a sua opinião, indique os 4 desejos mais comuns entre os atuais professôres primários.
- desejo de usar as suas aptidões e capacidades pessoais
 - desejo de ter uma boa remuneração monetária
 - desejo de ser criador e original
 - desejo de ter posição social ou prestígio
 - desejo de lidar com pessoas mais do que com coisas
 - desejo de ter um futuro estável e seguro
 - desejo de exercer liderança
 - desejo de ser útil para os outros
 - desejo de não cair na rotina, de ter novas experiências
 - desejo de ficar relativamente livre da supervisão ou direção de outras pessoas
2. a. Na sua opinião, atualmente os professôres primários
- têm mais prestígio do que merecem
 - têm menos prestígio do que merecem
 - têm o prestígio que merecem
- b. Se V. acha que aos professôres primários se dá menos prestígio do que êles merecem, quais são na sua opinião os motivos disso?
3. Na sua opinião, o prestígio que o(a) professor(a) primário(a) merece é ou deveria ser igual ao prestígio que se dá a quais ocupações? Para responder, assinale 3 das ocupações constantes da seguinte lista:
- balconista
 - sitiante
 - padre (sacerdote)
 - guarda-civil
 - carpinteiro
 - gerente de fábrica
 - pedreiro
 - jornalista
 - mecânico
 - médico
 - gerente comercial de firma
 - empreiteiro
 - advogado

- cozinheiro (restaurante de 1a. classe)
 - escriturário
 - lixeiro
 - fazendeiro
 - funcionário público de padrão médio
 - motorista
 - contador
 - viajante comercial
 - tratorista (agricultura)
 - dono de pequeno estabelecimento comercial
 - condutor de trens
 - trabalhador agrícola
 - despachante
 - diretor superintendente de companhia
 - garção
 - estivador
4. a. Na sua opinião, atualmente os professores primários públicos recebem a remuneração que merecem?
- sim
 - não
- b. Em caso de resposta negativa, pergunta-se: Por quê?
- c. Ainda no caso de resposta negativa: Quanto os professores primários públicos deveriam começar ganhando por mês?
5. a. Na sua opinião, o magistério primário é uma profissão
- mais adequada ao homem
 - mais adequada à mulher
- b. Por quê? (Responda da forma a mais explícita e minuciosa possível).
6. a. Do ponto de vista econômico, o magistério primário é uma profissão
- mais adequada ao homem
 - mais adequada à mulher
- b. Por quê? (Responda da forma a mais explícita e minuciosa possível).
7. V. trabalha ou já trabalhou em escola primária?
- não trabalha(ou)
 - trabalha(ou) como professor
 - trabalha(ou) como diretor
 - trabalha(ou) como inspetor escolar
 - outra condição. Qual?

Questionário para Normalistas

1. A lista abaixo apresenta 10 condições que podem ser oferecidas por diferentes profissões. Indique 4 condições profis-

sionais que V. considera básicas para V., dadas as atuais condições de vida.

- uso das aptidões e capacidades pessoais
- boa remuneração
- ambiente para V. ser criador e original
- garantia de prestígio, respeito, consideração (posição social)
- ambiente para V. lidar com pessoas mais do que com coisas
- possibilidade de futuro estável e seguro
- ambiente em que V. exerça liderança
- oportunidade para V. ser útil para os outros
- ambiente que não seja rotineiro (oportunidade de novas experiências)
- ambiente em que V. fique relativamente livre da direção ou supervisão de outras pessoas

2. V. frequenta no momento outro curso além do normal?
 - não
 - sim. Qual?
3. V. tem alguma atividade remunerada?
 - não
 - sim. Qual?
4. Concluído o curso normal, V. pretende:
 - começar a lecionar em escola primária
 - frequentar outro curso. Qual?
 - não lecionar em escola primária
 - não frequentar outro curso
 - outras pretensões. Quais?
5. Se V. não pretende lecionar em escola primária, pergunta-se: Por quê? (Seja tão explícito(a) e minucioso(a) quanto possível).
6. Se V. pretende lecionar em escola primária, pergunta-se: Por quê (Seja tão explícito(a) e minucioso(a) quanto possível).
7. a. Qual é atualmente a principal ocupação ou profissão do seu pai? (Se ele já estiver aposentado ou não fôr vivo, qual foi a última profissão ou ocupação dêle?) Indique a profissão ou ocupação da forma a mais precisa possível.
 - Profissão ou ocupação:
 - Ramo de atividade:
- b. Nessa profissão ou ocupação ele é (ou era)
 - empregado
 - não empregado. Quantos empregados ele tem (ou tinha)?
8. Quanto ao estado civil V. é:
 - casado

- solteiro
- viúvo
- desquitado
- 9. Qual a data do seu nascimento?
- 10. Seu sexo é:
 - masculino
 - feminino
- 11. a. Na sua opinião, o magistério primário é uma profissão
 - mais adequada ao homem
 - mais adequada à mulherb. Por quê? (Responda da forma a mais explícita e minuciosa possível).
- 12. a. Do ponto de vista econômico, o magistério primário é uma profissão
 - mais adequada ao homem
 - mais adequada à mulherb. Por quê? (Responda da forma a mais explícita e minuciosa possível).

Formulário: Roteiro de Entrevista com Professôras Primárias

1. A escola normal onde a sra. se diplomou está (ou estava) situada em que município do Estado de São Paulo?
2. Quando se diplomou normalista a sra. era
 - solteira
 - casada
 - viúva
 - desquitada
3. A escola onde se diplomou fica no mesmo município em que
 - seus pais residiam
 - seu espôso residia
 - outra situação. Qual?
4. Contando a escola primária onde nosso pesquisador foi procurá-la, em quantas escolas primárias a sra. já lecionou?
5. Quanto à primeira dessas escolas deseja-se saber:
 - a. Estava localizada em
 - zona rural
 - vila
 - cidade
 - a. Estava localizada no município em que
 - seus pais residiam
 - seu espôso residia
 - outra situação. Qual?
 - c. Estava localizada em que município?

- d. Essa escola era
 - estadual
 - municipal
 - particular
- e. Nessa escola a sra.
 - era professora efetiva
 - não era efetiva
- f. Na ocasião em que a sra. se decidiu a trabalhar nessa escola, quais das seguintes condições ocorreram?
 - membros da sua família (pais, irmãos etc.) opuseram-se decisivamente
 - seu espôso opôs-se decisivamente
 - seu noivo ou namorado opôs-se decisivamente
 - membros da sua família ficaram receiosos ou preocupados
 - seu espôso ficou receioso ou preocupado
 - seu noivo ou namorado ficou receioso ou preocupado
 - membros da sua família mostraram-se indiferentes
 - seu espôso mostrou-se indiferente
 - seu noivo ou namorado mostrou-se indiferente
 - membros da sua família a estimularam
 - seu espôso a estimulou
 - seu noivo ou namorado a estimulou
 - outras situações. Quais?
- g. Durante quanto tempo a sra. trabalhou nessa escola (meses e anos)
- h. Por que a sra. veio a trabalhar nessa escola?
 - para ficar residindo com os pais
 - para ficar residindo com outros parentes
 - para ficar próxima do noivo ou namorado
 - para ficar junto do espôso
 - por outros motivos. Quais?
- i. Do ponto de vista econômico, a sra. trabalhou nessa escola para quê?
 - para tornar-se economicamente independente da família
 - para auxiliar financeiramente a família
 - para auxiliar financeiramente o espôso
 - outros motivos. Quais?

(Os quesitos 6 a 9 repetem o quesito 5, referindo-se respectivamente à segunda, à terceira, à quarta e à quinta escola onde a entrevistada tenha lecionado. Para os casos de professores que lecionaram em mais de 5 escolas, o pesquisador recorria a anexos onde itens idênticos ao do quesito 5 estavam impressos).

10. a. A sra. pretende lecionar em escolas primárias situadas fora da Capital de São Paulo?
— não
— sim. Em que município?
- b. Por quê?
11. Atualmente a sra. reside em São Paulo
— com seu espôso
— na casa de parentes. Que parentes?
— na casa dos pais
— em hotel, pensão ou pensionato
— outra situação. Qual?
12. a. Se a sra. não reside em hotel, pensão ou pensionato, pergunta-se: a sra. tem afazeres domésticos?
— sim
— não
- b. Em caso de resposta afirmativa: Que afazeres domésticos a sra. tem?

Refeições

- a sra. prepara as refeições em casa, sem auxílio de ninguém
- a sra. auxilia ou é auxiliada por outra pessoa no preparo das refeições. Que pessoa? (empregada — filha — mãe — outra pessoa: quem?)
- outra pessoa prepara sòzinha as refeições. Quem?
- outra situação. Qual?

Lavagem e passagem da roupa comum

- a sra. lava e passa a roupa comum da casa sem auxílio de ninguém
- a sra. auxilia ou é auxiliada por outra pessoa na lavagem e passagem da roupa. Que pessoa? (lavadeira — empregada doméstica — mãe — filha — outra pessoa: quem?)
- tôda roupa é lavada e passada em lavanderia
- outra situação. Qual?

Limpeza da casa

- a sra. faz tôda a limpeza da casa sem auxílio de ninguém
- a sra. auxilia ou é auxiliada por outra pessoa na limpeza da casa. Que pessoa? (faxineira — empregada doméstica

- mãe — filha — outra pessoa: quem?)
- a sra não participa da limpeza da casa
- outra situação. Qual?

Costura

- a sra. costura roupa em casa
- outra pessoa costura roupa em casa. Que pessoa? (empregada — mãe — filha — outra pessoa: quem?)
- parte da costura a ser feita é realizada por costureira
- tôda costura a ser feita é realizada por costureira
- outra situação. Qual?

Compras (gêneros alimentícios, farmacêuticos, etc.)

- a sra. realiza tôdas as compras da casa
 - a sra. realiza apenas parte das compras. Quem realiza as outras compras? (empregada — mãe — filha — espôso — outra pessoa: quem?)
13. a. Se a sra. não reside em hotel, pensão ou pensionato, pergunta-se: Há empregada doméstica na casa?
- não
 - sim. Quantas empregadas?
- b. Em caso afirmativo: Qual é a remuneração mensal dessa(s) empregada(s)? (Total dispensado com tôdas as empregadas)
14. a. Se a sra. não reside em hotel, pensão ou pensionato, pergunta-se: A sra. cuida, na casa onde mora, de crianças que tem menos de 14 anos de idade?
- sim
 - não
- b. Em caso de resposta afirmativa: O que essas crianças são da sra.?
- filhos
 - netos
 - sobrinhos
 - outros. Quais?
- c. Em caso afirmativo: De quantas crianças a sra. cuida?
- d. Em caso afirmativo: A sra. cuida delas sòzinha ou auxilia ou é auxiliada por alguém?
- sòzinha
 - auxilia ou é auxiliada por outra pessoa. Que pessoa? (mãe — filha — empregada — outra pessoa: quem?)
15. a. Se a sra. fôr casada, viúva ou desquitada, pergunta-se: A sra. tem ou teve filhos?

- não
- sim. Quantos?
- b. Em caso afirmativo: Eles estão vivos? Que idade têm?
 - 1.º filho: a) vivo-morto; b) idade que tem (ou teria atualmente) — meses e anos (Seguem-se indicações para 8 filhos, que repetem as relativas ao 1.º filho)
- 16. a. O bairro onde a sra. reside fica em São Paulo?
 - não
 - sim. Qual é êle?
- b. E' o mesmo bairro onde está situada a escola estadual onde a sra. leciona no presente?
 - sim
 - não. Em que bairro fica essa escola?
- c. Quanto tempo a sra. gasta indo de casa para a escola e vindo da escola para casa? (tempo de ida mais o de volta)
 - minutos e horas
- 17. Quanto a sra. recebe por mês na escola primária onde nosso pesquisador foi procurá-la? (Se fôr substituta, sem classe, quanto receberia se lecionasse durante o mês inteiro?)
- 18. Se a sra. fôr casada, pergunta-se: Qual a renda mensal do seu marido? (salário, etc.).
- 19. a. Se a sra. fôr solteira, desquitada ou viúva, pergunta-se: A receita mensal da sua família (família de origem) provém
 - da renda (salário, "aposentadoria" etc.) do pai
 - da renda (salário, "aposentadoria" etc.) da mãe
 - da renda (salário, etc.) de irmão ou irmã
 - da renda (salário, etc.) de filho ou filha
 - do salário que a sra. recebe como professôra estadual
 - de outra fonte. Qual?
- b. Qual é a renda mensal total da sua família?
- 20. Se a sra. fôr casada, pergunta-se: Qual é a renda mensal total da sua família (Família que forma com o espôso e filhos) — (total fornecido pela renda do espôso e possivelmente pela contribuição da própria entrevistada).
- 21. Independentemente do estado civil da sra., pergunta-se: A sra. contribui, "em média", com que parte do seu ordenado de professôra primária estadual para a renda da sua família?
 - 0%
 - 1% a 25%
 - 26% a 50%
 - 51% a 75%
 - 76% a 99%
 - 100%

22. Em que condições a sra. deixaria o magistério primário?
- se a sra. se casar com pessoa cuja renda seja suficientemente elevada para a sra. ter o padrão de vida que deseja sem precisar trabalhar fora de casa
 - se a renda do espôso fôsse suficientemente elevada, etc...
 - se a renda dos filhos fôsse suficientemente elevada, etc...
 - se a renda dos pais fôsse suficientemente elevada, etc...
 - não deixaria de forma alguma o magistério primário
 - outras condições. Quais?
23. Se a sra. não fôr casada, pergunta-se: Pretende contrair matrimônio?
- sim
 - não
24. a. Se a sra. não fôr professora efetiva estadual, pergunta-se: Pretende tornar-se professora primária efetiva estadual?
- sim
 - não
- b. Em caso afirmativo: A sra. para tornar-se professora primária efetiva estadual, iria lecionar fora da Capital de São Paulo?
- sim
 - não. Por quê?
- c. Por que a sra. ainda não se tornou professora efetiva estadual?
- por não desejar residir no “interior”
 - por não ter pontos suficientes
 - outros motivos. Quais?
25. a. A sra. acha que seus pais ou seu espôso ou seu noivo ou namorado teriam algum escrúpulo de que a sra. lecionasse em escola primária, se nas escolas primárias praticamente só trabalhassem homens?
- pai (ou mãe): sim; não
 - noivo ou namorado: sim; não
 - espôso: sim; não
- b. E a sra. teria algum escrúpulo nesse caso?
- sim
 - não
 - Por quê?
26. a. A sra. acha que seus pais ou seus filhos ou seu espôso ou seu noivo ou namorado gostariam de que a sra. pudesse deixar de trabalhar fora de casa?
- pai (ou mãe): sim; não
 - filho(s): sim; não
 - espôso: sim; no
 - noivo ou namorado: sim; não

- b. E a sra. gostaria, se pudesse, de deixar de trabalhar fora de casa?
- sim
 - não
 - Por quê?
27. .a Depois que começou a lecionar em escola primária, a sra. fez algum curso além do normal?
- sim
 - não
- b. Em caso afirmativo: De que tipo eram êsses cursos?
- regulares. Que curso(s)?
 - de férias. Que curso(s)?
 - de outro tipo. Qual? Que curso(s)?
- c. Se freqüentou cursos regulares, depois de ter começado a lecionar em escola primária, deseja-se saber quanto a êsses cursos:
- foram freqüentados paralelamente ao seu trabalho em escola primária
 - a sra. foi comissionada para freqüentá-los
 - a sra. deixou o magistério, por algum tempo, a fim de freqüentá-los
 - outra situação. Qual?

BIBLIOGRAFIA

Este rol bibliográfico não pretende ser exaustivo, no sentido de relacionar tôdas as obras consultadas ou mesmo tôdas as mencionadas em notas de rodapé. Visa oferecer indicações sôbre algumas fontes a que se recorreu para a constituição dos esquemas de referência empírica e teórica, explorados no presente estudo e indicados pelos subtítulos das secções abaixo, pertinentes aos principais aspectos da realidade investigada. Assim, se por um lado vêm apresentadas certas obras de cunho não sociológico, também deixam de ser incluídas outras cujo conteúdo as situa, predominantemente, no campo da sociologia sistemática ou ainda outras que versam apenas sôbre as técnicas de pesquisa utilizadas.

I. — Sociedades Urbano-Industriais

- Academia de Ciências de la URSS, Instituto de Economia: **Manual de Economia Política**, trad., Ed. Grijalbo S. A., México, 1960.
- COOLEY, Charles H.: **Social Organization**, The Free Press, Glencoe, 1956.
- DURYHEIM, Émile: **De la Division du Travail Social**, Presses Universitaires, Paris, 1960.
- FREYRE, Hans: **Sociologia, Ciência de la Realidad**, trad., Ed. Losada, Buenos Aires, 1944.
- GURVITCH, Georges (ed.): **Traité de Sociologie**, Presses Universitaires de France, Paris, 1958 (tomo I) e 1960 (tomo II).
- HATT, Paul K., e REISS JR., Albert J. (eds.): **Cities and Society: the Revised Reader in Urban Sociology**, The Free Press, Glencoe, 1957.
- MANNHEIM, Karl: **Man and Society in an Age of Reconstruction: Studies in Modern Social Structure**, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1954.
- MILLS, C. Wright (ed.): **Images of Man: the Classic Tradition in Sociological Thinking**, George Braziller Inc., New York, 1960.
- MOORE, Wilbert E.: **Industrial Relations and the Social Order**, The Macmillan Co., New York, 1955.
- PARK, Robert E.: **Human Communities**, The Free Press, Glencoe, 1952.
- REDFIELD, Robert: **Civilização e Cultura de "Folk"**, trad., Liv. Martins Ed., São Paulo, 1949.

- SOMBART, Werner: **El Burgués: Contribución a la Historia Moral y Intelectual del Hombre Económico Moderno**, trad., Ed. Oresme, Buenos Aires, 1953.
- TONNIES, Ferdinand: **Comunidad y Sociedad**, trad., Ed. Losada S. A., Buenos Aires, 1947.
- WEBER, Max: **The City**, trad., The Free Press, Glencoe, 1957.

II. — Estratificação Sócio-Econômica

- BENDIX, Reinhard, e LIPSET, Seymour Martin (eds.): **Class, Status and Power: a Reader in Social Stratification**, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1954.
- FERNANDES, Florestan: **Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada**, Liv. Pioneira Ed., São Paulo, 1960.
- GERTH, H. H., e MILLS, C. Wright (eds. e trads.): **From Max Weber: Essays in Sociology**, Oxford University Press, New York, 1958.
- GURVITCH, Georges: **El Concepto de Clases Sociales de Marx a Nuestros Días**, trad., Ed. Galatea-Nueva Visión, Buenos Aires, 1957.
- MARX, Karl: **Salario, Prix et Profit**, Ed. Sociales, Paris, 1959.
- MILLS, C. Wright: **White Collar: the American Middle Classes**, Oxford University Press, New York, 1951.

III. — Mudanças Sociais e Formação da Ordem de Classes na Sociedade Brasileira

- FERNANDES, Florestan: **Mudanças Sociais no Brasil: Aspectos do Desenvolvimento da Sociedade Brasileira**, Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1960.
- FURTADO, Celso: **Formação Econômica do Brasil**, Ed. Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1959.
- LAMBERT, Jacques: **Os Dois Brasis**, CBPE, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1959.
- MORAZE', Charles: **Les Trois Âges du Brésil: Éssai de Politique**, Lib. Armand Colin, Paris, 1954.
- MORSE, Richard M.: **From Community to Metropolis: a Biography of São Paulo, Brazil**, Univ. of Florida Press, Gainesville, 1958.
- PRADO JR., Caio: **Evolução Política do Brasil e Outros Estudos**, Ed. Brasiliense Ltda., São Paulo, 1953.
- : **História Econômica do Brasil**, Ed. Brasiliense Ltda., São Paulo, 1953.
- SMITH, T. Lynn, e MARCHANT, Alexander (eds.): **Brazil, Portrait of Half a Continent**, The Dryden Press, New York, 1951.

IV. — Situação Social da Mulher

- BEAUVOIR, Simone de: **O Segundo Sexo**, trad., Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1960.
- FREVILLE, Jean (org.): **La Femme et le Communisme**, Ed. Sociales, Paris, 1951.
- GREGOIRE, Menie (org.): **La Femme au Travail**, número especial de **Esprit**, maio de 1961.
- KLEIN, Viola: **The Feminine Character**, Kegan Paul, French, Trubner & Co. Ltd., London, 1946.
- MYRDAL, Alva, e KLEIN, Viola: **Women's Two Roles: Home and Work**, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1956.
- PARSONS, Talcott, BALES, Robert F., e outros: **Family, Socialization and Interaction Process**, The Free Press, Glencoe, 1955.
- SCHLESINGER, Rudolf (org.): **Changing Attitudes in Soviet Russia: the Family in the URSS**, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1949.

V. — Ocupações e Situações de Trabalho Profissional

- BENDIX, Reinhard: **Work and Authority in Industry: Ideologies of Management in the Course of Industrialization**, John Wiley & Sons, Inc., New York, 1956.
- DURKHEIM, Émile: **De la Division du Travail Social**, Presses Universitaires de France, Paris, 1960.
- FRIEDMANN, Georges: **Où Va le Travail Humain?**, Lib. Gallimard, Paris, 1954.
- GERTH, H. H., e MILLS, C. Wright (eds. e trds.): **From Max Weber: Essays in Sociology**, Oxford University Press, New York, 1951.
- HUTCHINSON, Gertram, e outros: **Mobilidade e Trabalho: um Estudo na Cidade de São Paulo**, INEP, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1960.
- MARX, Karl: **Salaire, Prix et Profit**, Ed. Sociales, Paris, 1959.
- MERTON, Robert K.: "Role of the Intellectual in Public Bureaucracy", **Social Theory and Social Structure**, The Free Press, Glencoe, 1957.
- , GRAY, Ailsa P., e outros (eds.): **Reader in Bureaucracy**. The Free Press, Glencoe, 1952.
- MILLS, C. Wright: **White Collar: the American Middle Classes**, Oxford University Press, New York, 1951.
- MOORE, Wilbert E.: **Industrial Relations and the Social Order**, The Macmillan Co., New York, 1955.
- PARSONS, Talcott: **Essays in Sociological Theory**, The Free Press, Glencoe, 1958.

ROSENBERG, Morris: **Occupations and Values**, The Free Press, Glencoe, 1957.

VI. — Magistério como Ocupação Profissional

AZEVEDO, Fernando de: **Sociologia Educacional**, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 4a. ed., s. d.

BROOKOVER, Wilbur B.: **A Sociology of Education**, American Book Co., New York, 1955.

DAHLKE, H. Otto: **Values in Culture and Classroom: a Study in the Sociology of the School**, Harper & Brothers Publ., New York, 1958.

FLEMING, C. M.: **Teaching: a Psychological Analysis**, Methuen & Co. Ltd., London, 1958.

HAVIGHURST, Robert J., e NEUGARTEN, Bernice: **Society and Education**, Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1957.

HUGGETT, Albert J., e STINNETT, T. M.: **Professional Problems of Teachers**, The Macmillan Co., New York, 1960.

LIEBERMAN, Myron: **Education as a Profession**, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1960.

PEREIRA, Luiz: **A Escola numa Área Metropolitana**, Boletim n.º 253 da FFCL da USP, São Paulo, 1960.

STANLEY, William O., e outros (eds.): **Social Foundations of Education**, The Dryden Press, New York, 1956.

STILES, Lindley J. (ed.): **The Teacher's Role in American Society**, Harper & Brothers Publ., New York, 1957.

WALLER, Willard: **The Sociology of Teaching**, John Wiley & Sons, New York, 1932.

VII. — Funções da Educação Escolar e Diagnóstico da Situação Escolar Brasileira

ABREU, Jayme: **A Educação Secundária no Brasil**, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1955.

A Escola Primária, Gratuita e Obrigatória: As Conferências de Lima sobre a Generalização da Educação Primária na América Latina, INEP, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1956.

ALMEIDA, JR., A.: **E a Escola Primária?**, Cia. Ed. Nacional, São Paulo, 1959.

AZEVEDO, Fernando de: **A Educação e seus Problemas**, 2a. ed., Cia. Ed. Nacional, São Paulo, 1946.

— : "Educação de Educadores", **Anhembi**, ano III, vol. XII, n.º 34.

- : **Sociologia Educacional**, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 4a. ed., s. d.
- BARBOSA DE OLIVEIRA, Américo: "O Ensino, o Trabalho, a População e a Renda", **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XXI, n.º 53, 1954.
- BASTOS SILVA, Geraldo: **Educação e Desenvolvimento Nacional**, ISEB, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1957.
- CARDOSO, Fernando Henrique, e IANNI, Octávio: "As Exigências Educacionais do Processo de Industrialização", **Revista Brasiliense**, n.º 26, 1959.
- DAHLKE, H. Otto: **Values in Culture and Classroom: a Study in the Sociology of the School**, Harper & Brothers Publ., New York, 1958.
- DEWEY, John: **Democracy and Education**, The Macmillan Co., New York, 1956.
- DURKHEIM, Émile: **Educação e Sociologia**, trad., Ed. Melhoramentos, São Paulo, 5a. ed., s. d.
- FERNANDES, Florestan: "A Educação como Problema Social", **Comentário**, ano I, n.º 4, 1960.
- : "Dados sobre a Situação do Ensino", **Revista Brasiliense**, n.º 30, 1960.
- : **Ensaios de Sociologia Geral e Aplicada**, Liv. Pioneira Ed., São Paulo, 1960.
- FORACCHI, Maralice M.: **Educação e Planejamento: Aspectos da Contribuição de Karl Mannheim para a Análise Sociológica da Educação**, Boletim n.º 252 da FFCL da USP, São Paulo, 1960.
- KILPATRICK, W. H.: **Educação para uma Civilização em Mudança**, trad., Ed. Melhoramentos, São Paulo, 3a. ed., s. d.
- LOURENÇO FILHO, M. B.: **Introdução ao Estudo da Escola Nova**, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 7a. ed., s. d.
- MACIEL DE BARROS, Roque Spencer (org.): **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Liv. Pioneira Ed., São Paulo, 1960.
- MANNHEIM, Karl: **Diagnosis of Our Time**, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1954.
- : **Freedom, Power & Democratic Planning**, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1951.
- : **Man and Society in an Age of Reconstruction**, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1954.
- MASCARO, Carlos Corrêa: **Exames Vestibulares nas Escolas Normais**, Caderno n.º 8 da FFCL da USP, São Paulo, 1955.
- : **O Ensino Normal no Estado de São Paulo; Subsídios para Estudo da sua Reforma**, Caderno n.º 10 da FFCL da USP, São Paulo, 1956.

- : **O Município de São Paulo e o Ensino Primário: Ensaio de Administração Escolar**, Boletim n.º 221 da FFCL da USP, São Paulo, 1960.
- : **Problemas Educacionais do Município de São Paulo**, Caderno n.º 11 da FFCL da USP, São Paulo, 1957.
- MOREIRA, J. Roberto: **Educação e Desenvolvimento no Brasil**, Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 1961.
- : **Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária**, INEP, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1955.
- PEREIRA, Luiz: **A Escola numa Área Metropolitana**, Boletim n.º 253 da FFCL da USP, São Paulo, 1960.
- RIBEIRO, José Querino: **Racionalização do Sistema Escolar**, Caderno n.º 7 da FFCL da USP, São Paulo, 1954.
- : **Pequenos Estudos sobre Grandes Problemas Educacionais**, São Paulo, 1952.
- STILES, Lindley J. (ed.): **The Teacher's Role in American Society**, Harper & Brothers Publ., New York, 1957.
- TEIXEIRA, Anísio: "A Escola Brasileira e a Estabilidade Social", **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XXVIII, n.º 67, 1957.
- : **Educação não é Privilégio**, Liv. José Olympio Ed., Rio de Janeiro, 1957.
- : **Educação para a Democracia**, Cia. Ed. Nacional, São Paulo, 1952.
- WEREBE, Maria José Garcia: "Problemas do Ensino Normal no Estado de São Paulo", **Revista de Pedagogia**, ano V, vol. V, n.º 10, 1959.

Í N D I C E

— Prefácio	5
— Apresentação	9
— Considerações Metodológicas	11
— Magistério Primário: Profissão Feminina	25
— Formação Profissional e Carreira dos Professores Primários	79
— Profissionalização do Magistério Primário	137
— Magistério Primário: Setor das Classes Médias	169
— Magistério Primário em São Paulo (Sumário e Con- clusões)	215